


Mirando el modelo competencial y la situación del contexto latinoamericano desde la Educación Física escolar

Looking at the competency model and the situation of the Latin American context from the perspective of school Physical Education

Olhando o modelo de competências e a situação do contexto latino-americano a partir da Educação Física escolar

Luis Alfredo Añazco Martínez 
 lanazco@unap.cl
 Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile

Luis Eduardo Alvarado Oyarce 
 luisalvarado.pef@gmail.com
 Colegio Purísimo Corazón de María. Los Lagos, Chile

Alberto Andrés Mora de la Fuente 
 amorafuente@gmail.com
 Colegio Eben Ezer. Antofagasta, Chile

Artículo recibido 22 de diciembre 2025 | Aceptado 29 de enero 2026 | Publicado 1 de abril 2026

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas implementadas en América Latina en las últimas décadas han colocado el modelo competencial en el centro de los sistemas de enseñanza. Esto ha sido una respuesta a las presiones de organismos internacionales que vinculan la educación con las exigencias del mercado laboral global. Esta transformación curricular, tiene una incidencia notable en la Educación Física escolar, que lleva a cuestionar su relevancia en contextos marcados por profundas desigualdades socioeducativas, diversidad cultural y tradiciones pedagógicas propias. La tensión entre la estandarización curricular impulsada desde perspectivas eurocéntricas y las realidades locales de los diferentes países crea un escenario que requiere un análisis crítico y una reflexión contextual. ¿En realidad el enfoque por competencias satisface las necesidades formativas de la Educación Física en Latinoamérica, o es una simple reproducción lógicas externas que pasan por alto las particularidades?

En consecuencia, es fundamental analizar los principios epistemológicos que respaldan el modelo de competencias y su evolución en la región. Según Arévalo y Juanes (2022), las competencias representan una forma de entender la gestión, el trabajo y la educación, las que surgen como respuesta al avance científico y técnico, así como a la globalización de las economías. Bueno (2022) señala que el concepto de competencia

es versátil y se puede aplicar a diversas disciplinas, de la que se destaca su característica de enfoque instrumental, lo que implica que es necesario interpretar las intenciones políticas que subyacen a su aplicación en la educación. En este sentido, Cidoncha (2025) examina cómo el Proceso de Bolonia incidió en la adopción de este modelo en la educación superior, lo que provocó cambios que fueron más allá de las fronteras europeas.

Asimismo, la literatura también señala las tensiones que existen entre el diseño curricular por competencias y las necesidades reales del contexto socioeconómico en América Latina. Castillo et al. (2024) apreciaron una desconexión que afecta la empleabilidad de los graduados, lo que denota que la formación universitaria no siempre se alinea con las demandas cambiantes del mercado laboral. Martinelli y Carqueijeiro (2024) por su parte, analizan el marco curricular en Uruguay, en el que pusieron de manifiesto las contradicciones entre la enseñanza basada en competencias y las particularidades de la Educación Física como disciplina pedagógica. Esto pone de relieve la dificultad de adaptar un modelo general a campos que tienen sus propias características epistemológicas y prácticas. Entre tanto, Manzur et al. (2021) señalan limitaciones importantes en su implementación práctica, en especial en lo que respecta a la coherencia entre los objetivos formativos y las condiciones institucionales.

En particular, cuando se habla de la implementación del modelo competencial en la Educación Física en las escuelas latinoamericanas, se destacan contradicciones entre lo que se dice de manera oficial y lo que en realidad sucede en las aulas. Amanda et al. (2025) argumentan que el rol del educador se transforma a partir de las subjetividades, valores y creencias pedagógicas que dependen de contextos específicos. Esto lleva a los profesores a redefinir sus acciones a través de procesos de diálogo y colaboración. En la misma línea, Salazar et al. (2022) señalan que las competencias docentes enfrentan retos debido a las condiciones materiales y la formación inicial. Estas tensiones evidencian que la adopción del modelo no puede ser vista solo desde una perspectiva normativa, sino que también debe considerar las realidades diarias de las escuelas, donde las prácticas están marcadas por desigualdades sociales, carencias institucionales y la necesidad de adaptar los marcos teóricos a situaciones concretas.

De igual manera, todavía hay diferencias entre las habilidades que se dicen que se enseñarán en los perfiles profesionales y las que en realidad se desarrollan en la práctica educativa diaria. Ojeda et al. (2022) analizan las competencias genéricas en profesores de Educación Física y destacan que hay discrepancias notables entre lo que se dice en el currículo y lo que ocurre en la práctica pedagógica. En esta misma línea, Liquinchana et al. (2025) estudian cómo la educación basada en competencias ha cambiado el actuar pedagógico en la educación superior y reconocen los desafíos en la relación entre teoría y práctica, lo que dificulta la creación de un modelo coherente y aplicable. Egas (2025) por otro lado, investiga la evolución de la flexibilidad física en el contexto de la Educación Física en Ecuador y muestra que los enfoques tradicionales, que se centran en la medición corporal y el rendimiento físico, chocan con visiones más completas del desarrollo humano.

Sumado a lo anterior, la evaluación es otro elemento importante en la implementación del modelo por competencias. Las reformas educativas avanzan a un ritmo diferente al de las transformaciones en las prácticas evaluativas en las aulas. Según Añazco et al. (2024), en su revisión sistemática sobre la evaluación formativa y compartida en Educación Física escolar, existe una cultura evaluativa muy arraigada que se centra solo en las calificaciones numéricas y los resultados finales. Esto va en contra de los principios formativos, procesuales y de retroalimentación que promueve el enfoque competencial. Menzala y Ortega (2023) por su parte, también realizaron un análisis similar y encontraron que la falta de retroalimentación continua y oportuna por parte del docente hacia el estudiante, así como entre los propios compañeros, limita la mejora de los aprendizajes. Esto reduce la evaluación a un mero trámite administrativo de acreditación, en lugar de considerarla como un proceso pedagógico dinámico.

En relación con lo anterior, varios autores han señalado confusiones conceptuales y limitaciones metodológicas que se repiten en los procesos de evaluación orientados por competencias. Hincapié y Clemenza (2022) analizan la evaluación por competencias en el contexto colombiano, en el que destacan que hay una notable confusión entre lo que se entiende como evaluación, un proceso formativo y continuo, y la calificación, que se ve como una simple asignación numérica al final. Esta confusión desvirtúa los procesos formativos y reduce la complejidad del aprendizaje a una mera certificación burocrática. En respuesta a esto, Rivas y Espinoza (2021) proponen diseños evaluativos innovadores que superen la lógica técnica y abarquen dimensiones cualitativas y participativas. Entre tanto, Gallardo (2020) advierte sobre los retos que quedan por enfrentar en la evaluación basada en competencias en la próxima década como la creación de instrumentos válidos y confiables que vayan más allá de la simple medición de resultados.

A pesar de los avances teóricos, la literatura revisada evidencia vacíos en los análisis críticos que cuestionan la pertinencia del modelo por competencias desde una perspectiva latinoamericana. La mayoría de las investigaciones se enfocan en aspectos técnicos, como medir niveles de implementación o validar instrumentos, sin abordar las implicaciones políticas, culturales y pedagógicas que surgen al importar modelos educativos diseñados para contextos socioculturales distintos. En este sentido, hay una escasez de producción académica que en realidad dialogue con las tradiciones de la pedagogía crítica latinoamericana, que abarque perspectivas decoloniales capaces de visibilizar las relaciones de poder que subyacen en la selección de competencias, o que proponga nuevas formas de entender el enfoque competencial en Educación Física, donde se tenga en cuenta las realidades, necesidades y saberes de los territorios.

La presente investigación argumenta que el modelo de competencias, tal como se ha aplicado en la Educación Física en América Latina, tiende a reproducir lógicas que son más instrumentales y estandarizadas, lo que va en contra de las tradiciones pedagógicas de la región y no toma en cuenta las particularidades de los sistemas educativos locales. Se sostiene que esta adopción sin un análisis crítico provoca tensiones entre los discursos curriculares oficiales, las condiciones materiales de las escuelas, la formación de los docentes y las verdaderas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es

fundamental repensar el enfoque competencial de manera contextualizada, que dialogue con las epistemologías latinoamericanas, incorpore perspectivas críticas y transformadoras, y aborde los retos de equidad, inclusión y justicia social que son tan relevantes en los contextos educativos.

Para desarrollar esta argumentación, el artículo se estructura en tres ejes fundamentales. En primer lugar, se analizan los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo competencial, donde se explora sus orígenes, principios y las implicaciones que tiene su adopción en diferentes sistemas educativos. En segundo lugar, se lleva a cabo un examen crítico de la implementación del modelo competencial en la Educación Física escolar en América Latina, en el que se identifican las tensiones que existen entre las políticas educativas, las condiciones materiales, la formación docente y las tradiciones pedagógicas de la región. Por último, se recomiendan elementos para una reconceptualización situada del enfoque competencial que dialogue con las epistemologías latinoamericanas, que responda a los desafíos contextuales y contribuya a una Educación Física más equitativa, inclusiva y culturalmente relevante.

DESARROLLO

Fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo competencial

El modelo competencial surge como una respuesta a las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que exigen sistemas educativos capaces de preparar a las personas para entornos laborales en constante cambio y sociedades complejas. Holubnycha et al. (2022) documentan tres etapas históricas en la evolución del concepto de competencia: su introducción inicial en la teoría del aprendizaje de idiomas durante las décadas de 1960 y 1970, su posterior expansión al ámbito de la gestión y el liderazgo entre 1970 y 1990, y, por último, desde los años 1990 hasta la actualidad, su consideración comprehensiva que abarca la sistematización de bloques competenciales y el análisis de sus componentes. Flórez et al. (2022) destacan que el enfoque socioformativo es la perspectiva predominante para abordar los desafíos educativos del siglo XXI, lo que asegura la implementación de elementos fundamentales para un desarrollo curricular centrado en el estudiante.

Sin embargo, la base epistemológica del modelo de competencias presenta tensiones conceptuales que meritan un análisis crítico. Hao (2024) sostiene que el diseño curricular centrado en competencias se apoya en teorías constructivistas del aprendizaje y en la teoría cognitiva social, donde destacan la importancia de construir de manera activa el conocimiento y desarrollar habilidades que se puedan aplicar en situaciones reales. Pérez (2023) por su parte, señala que la evaluación por competencias requiere que se deje atrás las concepciones tradicionales que se enfocan en la memorización de contenidos, pues promueve en su lugar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la resolución de problemas complejos. A pesar de esto, la base teórica pone de manifiesto una paradoja pues el constructivismo destaca los procesos individuales de construcción de significado y el modelo de competencias responde a las demandas externas del mercado laboral.

Asimismo, la implementación del modelo competencial en el diseño curricular trae consigo desafíos metodológicos que pueden afectar su efectividad. Lu y Lin (2025) proponen un modelo conceptual de tareas competenciales que abarcan conocimientos, habilidades, valores y actitudes, e incorpora seis tipos de habilidades definidas por la organización para la cooperación y el desarrollo económicos: cognitivas, metacognitivas, físicas, prácticas, emocionales y sociales. Qin (2024) por su parte, considera necesario establecer marcos competenciales claros, optimizar los contenidos y estructuras curriculares, así como innovar en los modelos pedagógicos. Estos aportes demuestran que llevar los principios teóricos a la práctica curricular concreta requiere marcos metodológicos sofisticados que contemplen dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. La complejidad de esta operacionalización ayuda a entender las dificultades que enfrentan las instituciones educativas al intentar implementar reformas curriculares centradas en competencias.

Por otro lado, la implementación del modelo competencial requiere cambios en las prácticas pedagógicas y en los sistemas de evaluación educativa. En este sentido, Koshanova et al. (2024) sostienen que este modelo facilita la adaptación de los procesos formativos a las necesidades individuales de los estudiantes. Ríos (2022) recomienda una estrategia metodológica que relacione los fundamentos teóricos y pedagógicos. Estos argumentos muestran que el modelo competencial, cuando se aplica con rigor pedagógico, brinda oportunidades para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta personalización necesita ciertas condiciones institucionales, como docentes capacitados en pedagogías activas, sistemas de evaluación formativa avanzados, recursos tecnológicos apropiados y estructuras organizativas flexibles. La falta de estas condiciones en muchos contextos educativos de América Latina limita las posibilidades de una implementación efectiva del modelo.

De igual manera, la evaluación es prioritaria en el modelo de competencias, pero enfrenta desafíos conceptuales y prácticos. En este sentido, Thummaphan et al. (2022) sostienen que el diseño curricular debe enfocarse en identificar competencias fundamentales y crear diseños de aprendizaje adecuados. Además, la gestión curricular necesita contar con estructuras temporales apropiadas y una evaluación continua que impulse la mejora. Altamirano et al. (2025) por su parte, argumentan que la evaluación debe ir más allá de las calificaciones numéricas, centrándose en evidencias de aprendizaje que reflejen el desarrollo de competencias. Estos puntos de vista denotan que la evaluación por competencias requiere dejar atrás las culturas evaluativas tradicionales que se enfocan en medir conocimientos declarativos, y en su lugar, fomentar sistemas de evaluación auténtica que valoren desempeños complejos en contextos reales o simulados. Esta transformación en la evaluación demanda cambios culturales en las concepciones arraigadas sobre lo que significa aprender y cómo se debe valorar el aprendizaje.

Al revisarse estos fundamentos epistemológicos y pedagógicos, se han identificado contradicciones inherentes al modelo competencial que ponen en duda su pertinencia en contextos educativos diversos. Aunque el modelo proporciona recursos metodológicos para abarcar conocimientos, habilidades y actitudes,

su origen ligado a demandas económicas internacionales crea tensiones con tradiciones pedagógicas que priorizan la formación humanística, el pensamiento crítico y la transformación social. Su implementación en los sistemas educativos de América Latina tiende a reproducir lógicas instrumentales que pueden ir en contra de proyectos educativos emancipadores. Además, la complejidad metodológica del diseño curricular y evaluativo por competencias contrasta con las precarias condiciones materiales de muchas instituciones educativas en la región, lo que genera una diferencia entre los discursos curriculares oficiales y las prácticas pedagógicas reales.

Análisis de la implementación del modelo competencial en la Educación Física escolar en América Latina

Las reformas curriculares en América Latina están impulsadas por presiones internacionales que fomentan la adopción del modelo competencial como una estrategia para mejorar la calidad educativa y la relevancia de los sistemas de formación. Bennasar y Silva (2024) señalan que las políticas educativas en la región incorporan pautas de organismos internacionales como la UNESCO, en especial las directrices sobre educación física de calidad, que aboga por una formación completa, la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias transversales. Minerva (2025) examina las tendencias curriculares en la educación superior latinoamericana y apreciaron que países como Paraguay priorizan la participación ciudadana en el diseño curricular, Chile promueve la flexibilidad interdisciplinaria y Perú fortalece la conexión con el mercado laboral. Esta variedad de enfoques indica que, aunque hay un consenso regional sobre la necesidad de reformas competenciales, las políticas educativas nacionales adaptan el modelo a su contexto, lo que genera una diversidad en los procesos de implementación.

Entre tanto, la traducción de las políticas curriculares en prácticas educativas efectivas se enfrenta a varios obstáculos que limitan la incidencia de las reformas. Moreta (2024) analiza cómo se aplica el enfoque curricular por competencias en la República Dominicana y asegura que aún existe una tendencia a priorizar el dominio de contenidos específicos en lugar de fomentar el desarrollo de competencias transversales, lo que va en contra de los principios del modelo. Mullo et al. (2025) destacan que la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos, la brecha digital y la falta de capacitación docente son barreras para una implementación efectiva. Estos hallazgos ponen de manifiesto una desconexión entre los discursos oficiales de las políticas educativas y la realidad material de las instituciones escolares, en especial en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde las reformas curriculares se llevan a cabo sin los recursos humanos, tecnológicos y financieros necesarios para asegurar su viabilidad.

Asimismo, el diseño e implementación de currículos basados en competencias requieren estrategias metodológicas que aseguren una coherencia entre los objetivos de formación, los contenidos, las metodologías y los sistemas de evaluación. Syomwene (2023) recomiendan diversas estrategias y acciones para el diseño curricular en la educación superior centrada en competencias, donde es necesario optimizar

las estructuras curriculares y fomentar la participación de diferentes actores educativos en el proceso de diseño. Vinueza (2024) por su parte, analiza cómo adaptar el currículo tradicional a un enfoque competencial, donde argumenta que esta transición necesita cambios profundos en las concepciones pedagógicas de los educadores, en las prácticas de evaluación y en las estructuras organizativas de las instituciones. Estos aportes indican que las reformas curriculares exitosas van más allá de modificar documentos oficiales; requieren procesos participativos de construcción curricular que involucren a docentes, estudiantes, familias y comunidades.

Es importante destacar que la revisión de estas políticas y reformas curriculares propician el cuestionamiento sobre la relevancia de adoptar un modelo de competencias en contextos latinoamericanos que enfrentan profundas desigualdades estructurales. Aunque las políticas educativas en la región contemplan discursos sobre competencias transversales, pensamiento crítico y formación integral, la implementación efectiva se ve obstaculizada por condiciones materiales precarias, una formación docente insuficiente y culturas institucionales que resisten el cambio. Además, la influencia de organismos internacionales en el diseño de políticas curriculares genera dudas sobre la autonomía de los sistemas educativos nacionales y la capacidad de las reformas para atender necesidades locales específicas.

Por otro lado, la implementación del modelo de competencias en la Educación Física escolar de América Latina se enfrenta a una serie de limitaciones profundizadas por desigualdades socioeconómicas. Añaños et al. (2022) documentan la variedad de criterios, enfoques y modelos en los procesos de intervención socioeducativa, donde las estrategias pedagógicas deben ajustarse a las complejidades y dinámicas específicas de cada contexto social para mejorar la calidad de vida de las personas. Jimbo et al. (2025) señalan que la implementación de un currículo basado en competencias enfrenta retos como el acceso restringido a recursos tecnológicos y materiales. Estos autores ponen de manifiesto que las reformas curriculares centradas en competencias operan en realidades educativas diversas, donde factores como la infraestructura, el equipamiento y los recursos didácticos son determinantes que pueden facilitar o dificultar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera similar, los contextos socioeducativos en América Latina tienen características culturales, lingüísticas y epistemológicas que ponen en duda la idea de que un modelo competencial sea universal. Esto exige que se hagan reconceptualizaciones adaptadas a cada situación. Osorio (2021) sostiene que el currículo basado en competencias debe abordar factores de exclusión e inequidad social, donde se reconozca que el acceso a la educación no es suficiente si no se asegura la equidad en la calidad del servicio y en las oportunidades de aprendizaje. Trinidad et al. (2025) destaca la importancia de relacionar los procesos formativos con las realidades sociales para fomentar cambios estructurales. Estas perspectivas muestran que para implementar de manera efectiva el modelo competencial en Educación Física, es necesario ir más allá de visiones que homogenizan y que pasan por alto las diversidades culturales, las diferentes condiciones

socioeconómicas y las epistemologías locales. Se deben promover cambios a través de diseños curriculares flexibles, contextualizados y culturalmente relevantes.

En otro orden de ideas, la formación de los docentes es un elemento trascendental para que el modelo competencial en Educación Física funcione de manera efectiva. Según Guzmán et al. (2021), los profesores están en un momento de cambio, moviéndose de prácticas tradicionales hacia un enfoque basado en competencias. Aunque han logrado algunos avances en la planificación didáctica, todavía enfrentan importantes limitaciones en la evaluación de competencias. En línea con esto, Hurtado y Páez (2024) señalan que no existen mecanismos para monitorear y seguir a los educadores que aseguren la implementación de prácticas pedagógicas alineadas con el modelo curricular, lo que resulta en una predominancia de estrategias de enseñanza y evaluación más tradicionales. Estas observaciones coinciden en que ellos tienden a repetir prácticas arraigadas en modelos transmisivos, lo cual va en contra de los principios del enfoque competencial.

En este contexto, la formación continua y el desarrollo de competencias profesionales para los docentes se vuelve esencial para que exista correspondencia entre lo que se enseña en los currículos y las prácticas pedagógicas efectivas. Osorio y Carruyo (2025) lo demuestran al analizar las competencias digitales de los educadores colombianos, donde notaron que, aunque han adquirido habilidades tecnológicas básicas, todavía enfrentan desafíos para alcanzar niveles de innovación que requieren una formación constante y una mejor infraestructura tecnológica. De manera similar, Talavera et al. (2025) afirman que, para implementar estrategias activas en la educación superior de América Latina, es fundamental fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje y establecer sistemas de apoyo pedagógico continuo. Así, la comunidad internacional reconoce que la formación inicial de los profesores no es suficiente para asegurar prácticas competenciales efectivas, lo que demanda la preparación permanente.

Asimismo, la práctica pedagógica basada en competencias requiere cambios significativos en cómo los docentes ven la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Según Bernal et al. (2025), se proponen enfoques pedagógicos innovadores para fortalecer las competencias profesionales de los educadores en el siglo XXI, con el argumento de que la formación debe fomentar el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de resolver problemas en situaciones reales. Leiva y Baquero (2025) por su parte, examinan cómo se gestiona la formación en competencias metodológicas de los profesores y destacan que una implementación efectiva necesita políticas educativas sostenibles, inversión en tecnología y una evaluación continua de la práctica pedagógica. Estos aportes indican que la práctica pedagógica basada en competencias va más allá de aplicar metodologías activas; requiere transformaciones en la identidad profesional de los docentes, en las relaciones pedagógicas con los estudiantes y en las culturas de evaluación dentro de las instituciones.

Evaluación de competencias en Educación Física

La evaluación de competencias en Educación Física es uno de los temas más complicados cuando se trata de poner en práctica el modelo competencial. Según Añazco et al. (2024), en Latinoamérica, esto se traduce en prácticas que se enfocan en las calificaciones, lo que apunta hacia una cultura evaluativa que prioriza la individualidad y una estructura educativa vertical. Esto, a su vez, deja en un segundo plano la verdadera función formativa de la evaluación. Barba et al. (2020) también están de acuerdo pues señala que hay una confusión entre evaluación y calificación que provoca desviaciones en los contenidos y experiencias educativas. Así, el proceso se convierte en un intercambio formal de acciones por calificaciones, sin una intención pedagógica real. Ese desacuerdo pone de manifiesto que las reformas curriculares competenciales no logran cambiar las culturas evaluativas en las instituciones, lo que resulta en la repetición de modelos técnicos basados en principios del entrenamiento deportivo y enfoques anatomistas que chocan con los fundamentos del enfoque competencial.

Además, hay que considerar la formación que reciben los docentes en relación con la evaluación de competencias, pues presenta ciertas deficiencias que limitan la implementación de prácticas evaluativas que sean coherentes con el modelo competencial en el ámbito escolar. Cunha et al. (2024) examinan los contenidos de evaluación establecidos en 183 planes de asignaturas de 16 cursos de formación en Educación Física de siete países latinoamericanos. Ellos identifican que, aunque se tratan diversos contenidos conceptuales y materiales sobre evaluación, aún existen vacíos en aspectos normativos y éticos que afectan la acción evaluativa. Por su parte, Fierro (2024) revisa los modelos tradicionales de evaluación en Educación Física y sostiene que la evaluación formativa puede contribuir a aumentar la motivación de los estudiantes, su compromiso, la evaluación curricular y la promoción de la salud.

Asimismo, las prácticas de evaluación que los educadores implementan en las clases de Educación Física a menudo muestran obstáculos que complican la adopción de una evaluación formativa y compartida como una alternativa pedagógica viable. Según González (2024), hay una confusión conceptual entre evaluación y calificación, lo que lleva a usar técnicas e instrumentos de manera indiscriminada sin entender las diferencias entre ellos. Hinojosa et al. (2025) señalaron que, aunque se han hecho progresos en la utilización de herramientas como rúbricas y escalas de valoración, todavía hay limitaciones en la coherencia entre los objetivos formativos y las prácticas evaluativas reales. Mattos et al. (2023) encontraron que la presión por obtener resultados cuantificables en evaluaciones externas influye en las prácticas docentes, lo que fomenta enfoques sumativos. Stieg y Santos (2021) destacan que prevalecen visiones instrumentales que no consideran la evaluación como un proceso dialógico y democrático enfocado en la mejora continua.

Al analizarse los resultados de los autores consultados, se hace evidente que la evaluación de competencias en la Educación Física en América Latina enfrenta retos que van más allá de lo técnico y lo instrumental. Esto exige cambios en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y políticas que

respaldan las prácticas evaluativas. La persistencia de modelos tradicionales que se enfocan en la medición y calificación, la formación docente fragmentada, la confusión entre evaluación y calificación, y las presiones por obtener resultados cuantificables son obstáculos que limitan la posibilidad de establecer una evaluación formativa y colaborativa. Para superar estas limitaciones, es fundamental implementar políticas educativas que fomenten la formación continua de los educadores en evaluación, construir culturas evaluativas institucionales centradas en el aprendizaje, crear espacios para la reflexión colectiva sobre las prácticas evaluativas y desarrollar sistemas de apoyo pedagógico.

CONCLUSIONES

Después de analizarse las transformaciones y los retos que enfrenta la educación física en Latinoamérica para lograr un modelo basado en competencias, se puede destacar la necesidad de un cambio de paradigma en la formación y práctica de los docentes. Este cambio requiere una revisión de los contenidos y métodos de enseñanza, así como una reestructuración de las creencias y actitudes que los educadores tienen sobre el aprendizaje y la inclusión. La tesis principal sostiene que la educación física debe evolucionar para incorporar enfoques que fomenten el desarrollo completo de los estudiantes, donde se reconozca la diversidad de contextos y realidades que caracterizan a la región. A lo largo del estudio, se ha argumentado que la implementación de metodologías activas y la formación de los docentes son esenciales para alcanzar este objetivo. Estos elementos enriquecen la experiencia educativa y crean un ambiente donde todos los alumnos pueden participar y desarrollarse de forma plena, sin importar sus habilidades o antecedentes.

La síntesis de los argumentos presentados muestra que, a pesar de los avances en la formación de docentes y la incorporación de nuevas metodologías, todavía hay desafíos que necesitan atención. La literatura revisada indica que la educación física en América Latina enfrenta tensiones relacionadas con las ideas de calidad y la diversidad cultural, lo que dificulta la implementación efectiva de un modelo basado en competencias. Estos retos apuntan hacia la necesidad de una revisión de las prácticas actuales donde es importante adaptar los enfoques pedagógicos a las realidades socioculturales de cada contexto. La formación de profesores debe enfocarse en crear espacios inclusivos que valoren la diversidad y fomenten la equidad en el aprendizaje, donde se asegure que todos los estudiantes, sin importar sus antecedentes, tengan la oportunidad de participar y prosperar en el ámbito educativo.

A tono con lo abordado, es fundamental que educadores y responsables de políticas educativas se comprometan de manera activa a transformar la educación física. Este llamado a la acción significa que se debe implementar un modelo inclusivo basado en competencias y fomentar un diálogo constante entre la teoría y la práctica. La educación física debería ser vista como un espacio para construir ciudadanía, donde se promueva el respeto, la participación y el desarrollo de habilidades que preparen a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo actual. La transformación de la educación física es una responsabilidad compartida que necesita la colaboración de todos los involucrados en el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Altamirano, T. M., Macías, C. R., Párraga, W. E. y Macías, L. G. (2025). Educación basada en competencias: Enfoque y desafíos. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1605-1619. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9396>
- Amanda, Y., Olivera, E. y Bermejo, S. (2025). Resignificación de la función docente en educación física. *Movimiento*, (31), e31034. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.138701>
- Añaños, F. T., García, M. del M. y Moles, E. (2022). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. *Procesos metodológicos. Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 106-130. <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.22793>
- Añazco, L. A., Gallardo, F. J. y Carter, B. I. (2024). Evaluación formativa y compartida en educación física escolar: “una revisión sistemática de las experiencias/publicaciones/estudios recientes en América Latina. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(1), 51-72. <https://doi.org/10.18004/riics.2024.junio.51>
- Arévalo, J. P. y Juanes, B. Y. (2022). La formación de competencias desde el contexto latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 517-523. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n1/2218-3620-rus-14-01-517.pdf>
- Barba, R. A., Hortigüela, D. y Pérez, Á. (2020). Evaluar en educación física: Análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 23-46. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Bennasar, M. I. y Silva, M. A. (2024). Quality physical education: Reality in latin america. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(7), 269-291. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7253>
- Bernal, A. P., Álvarez, A. P. y Mite Cisneros, M. A. (2025). Formación docente: Enfoques pedagógicos innovadores para el fortalecimiento de competencias profesionales en el siglo XXI. *Varona. Revista Científica Metodológica*, (84). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382025000300001&nrm=iso
- Bueno, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophía*, (32), 93-117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>
- Castillo, K. G., Villagómez, E. P. y Chuquin, M. R. M. (2024). Educación basada en competencias: Diseño, implementación y evaluación en programas de educación superior. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14270813>
- Cidoncha, A. (2025). Sobre la docencia y Bolonia: Algunas reflexiones. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, (52). <https://doi.org/10.15366/>
- Cunha, S., Stieg, R., Ferreira, A. y Santos, W. dos. (2024). Evaluación educativa y formación inicial en educación física: Contenidos de los currículos de siete países de América Latina. *PARADIGMA*, 45(2), e2024019. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024019.id1431>
- Egas, S. R. (2025). Análisis evolutivo de la capacidad física flexibilidad en la Educación Física ecuatoriana. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(2), 573-587. <https://doi.org/10.70262/rced.v3i2.2025.150>
- Fierro, B. (2024). Evaluación en educación física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 250-255. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73704>
- Flórez, E. P., Martínez, L. A. y Hoyos, A. M. (2022). El currículo por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Boletín Redipe*, 11(4), 154-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9996900>

- Gallardo, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: Challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61-79. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>
- González, J. L. (2024). Evaluación formativa en la sesión de Educación Física: Prácticas y obstáculos. *Educación Física y Ciencia*, 26(1), e292. <https://doi.org/10.24215/23142561e292>
- Guzmán, I., Marín, R. y Ortega, C. L. (2021). El enfoque por competencias: Un acercamiento a la práctica docente. *Cultura Educación y Sociedad*, 12(2), 27-48. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.02>
- Hao, J. (2024). Research on the impact of competency-based curriculum design on student learning outcomes. *Journal of Modern Educational Theory and Practice*, 1(2). <https://doi.org/10.70767/jmetp.v1i2.272>
- Hincapié, N. F. y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678>
- Hinojosa, C., Blázquez, D., Barahona, G. D. F., Espoz, S. I., Zavala, J. P., Hurtado, M., Cerda, L., Valdivia, P. A. y Yáñez, R. (2025). Evaluación de competencias en la formación inicial docente en Educación Física: Revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e2047. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.2047>
- Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N. y Besarab, T. (2022). Development of competency-based approach to education. *Educational Challenges*, 27(2), 54-65. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>
- Hurtado, J. G. y Páez, J. (2024). El modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física. Entre el currículum prescrito y la realidad docente. *Retos*, 55, 736-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104308>
- Jimbo, F. R., Pichasaca, C. R., Moya, C. F. y Kaicer, J. A. (2025). Diseño e implementación del currículo basado en competencias: Desafíos, enfoques y resultados en la educación contemporánea. *Ciencia y Educación*, 6(10.2), 465-474. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17874949>
- Koshanova, D., Zakirova, A. y Tynyshkali, A. (2024). Development of a personalised learning pathway on the basis of a competency-based approach. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 32(124). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003204464>
- Leiva, J. V. y Baquero, E. D. (2025). Gestión de la formación por competencias metodológicas de los docentes. *Alpha International Journal*, 3(1), 128-151. <https://doi.org/10.63380/aij.v3n1.2025.110>
- Liquinchana, A. P., Chinchuña, G. K., Montero, P. A., Chango, H. P. y Toctaguano, R. C. (2025). Educación basada en competencias y prácticas pedagógicas en la educación superior. *Arcana Scientific Journal*, 3(1), 160-174. <https://doi.org/10.65305/asj.v3n1.2025.38>
- Lu, H. L. y Lin, H. F. (2025). A concept model of competency tasks in competency-based education. *Technology, Pedagogy and Education*, 34(4), 463-481. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2025.2461101>
- Manzur, S. C., Balcázar, A. y Ponce, M. (2021). El modelo educativo basado en competencias: Factor clave en la educación superior de las universidades politécnicas de México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2841>
- Martinelli, F. y Carqueijeiro, D. C. (2024). El marco curricular nacional uruguayo: Enseñanza por competencias y educación física. *Pro-Posições*, 35. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0022ES>

- Mattos, P., Stieg, R., Barcelos, M., Ferreira, A. y Santos, W. D. (2023). La Educación Física como componente curricular evaluado en exámenes estandarizados nacionales en América y Europa. *Calidad en la Educación*, (59), 159-190. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1318>
- Menzala, C. C. y Ortega, E. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 836-851. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558>
- Minerva, G. (2025). Tendencias y reformas curriculares en la educación superior latinoamericana con aportes críticos y análisis de investigaciones recientes (2018-2023). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3458>
- Moreta, S. R. (2024). Impulsando la calidad educativa en República Dominicana: La aplicación del enfoque curricular por competencias. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(9), 1246-1269. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8490>
- Mullo, F. C., Pungaña, M. H., Del Valle, G. L., Sosa, M. L. R. y Carrión, Y. P. (2025). Integración del currículo por competencias en la educación básica: Un camino hacia la calidad educativa. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e567. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)567](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)567)
- Ojeda, R., Carter, B., López, V., Fuentes, T. y Gallardo, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos*, 43, 521-532. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>
- Osorio, D. F. y Carruyo, N. Y. (2025). Competencias digitales de los docentes siguiendo parámetros del modelo competencias TIC de Colombia. *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 1(20), 86-95. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i20.3566>
- Osorio, F. M. (2021). Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: Desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 26-36. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.003>
- Pérez, H. G. (2023). Evaluación por competencias, rendimiento escolar y calidad educativa: Una revisión desde sus fundamentos teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5038-5061. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7329
- Qin, C. (2024). Discussion on the curriculum design and implementation of competency-based vocational education. *Journal of Modern Educational Theory and Practice*, 1(2). <https://doi.org/10.70767/jmetp.v1i2.357>
- Ríos, T. (2022). Estrategia metodológica formativa para una docencia enfocada en el desarrollo de competencias: Fundamentos teóricos y pedagógicos. *Perfiles Educativos*, 44(175), 166-179. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.175.60178>
- Rivas, J. y Espinoza, A. (2021). La evaluación por competencias: Diseño de una propuesta para la evaluación de ciclo en la carrera de Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 263-282. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64072>
- Salazar, G. V., Ponce, J. A., Ormaza, C. P. y Mendoza, L. F. (2022). Competencias docentes. Realidad y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista EDUCARE*, 26(Extraordinario), 717-732. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1660>
- Stieg, R. y Santos, W. D. (2021). Concepciones de evaluación y Educación Física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la Educación*, (55). <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>
- Syomwene, A. (2023). Designing competency based higher education curriculum: Strategies and actions. *European Journal of Education Studies*, 10(7). <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i7.4862>

- Talavera, W., Silva, M., Colman, F., Barcellos, G. y Gurek, E. (2025). Formación docente en competencias pedagógicas para la implementación de estrategias activas en la educación superior: Un estudio en el ámbito de la educación médica latinoamericana. *Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1). <http://www.revistas.uninter.edu.py/index.php/multidisciplinar/article/view/70>
- Thummaphan, P., Sripa, K. y Prakobthong, W. (2022). Competency-based school curriculum: A development and implementation framework. *Community and Social Development Journal*, 23(3), 185-205. <https://doi.org/10.57260/rcmrj.2022.261665>
- Trinidad, N. L., Dionisio, W., Jeri, A. Mb Aybar, I. E. (2025). Modelos de aprendizaje y el desarrollo de competencias universitarias para la transformación socioeducativa. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (10), 282-314. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14975872>
- Vinueza, F. D. (2024). Estrategias para la adaptación del currículo tradicional: Un enfoque basado en competencias. *Reincisol*, 3(6), 5985-6000. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)5985-6000](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)5985-6000)