

Competencias docentes para la praxis o la gestión didáctica de la clase

Domingo Blázquez Sánchez

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

Estimado lector, después de examinar el anterior apartado, seguro que ha podido apreciar que existe un acuerdo general en que las teorías pedagógicas sobre las que hoy en día se arma la didáctica de la educación física son, fundamentalmente, las basadas en el paradigma cognitivo, y de forma más concreta, en el *constructivismo*. En consecuencia, es sobre ese conjunto de teorías sobre el que nos apoyaremos para sustentar la idea de *gestión didáctica de la clase*.

Lo que expongo en este capítulo surge del pensamiento que la intervención del docente en la *gestión didáctica de la clase de educación física* es un tema complejo y difícil. La gestión de la clase está estrechamente vinculada a las nociones de calidad y éxito. El éxito de la enseñanza constituye un tema polémico y lleno de aristas afiladas. ¿Cómo definir el éxito en educación física? A su vez, el éxito en la enseñanza depende de cómo se estructura y conduce la clase. Lo que conlleva a deducir que conseguir éxito y calidad en la enseñanza es difícil y requiere de decisiones inteligentes.

No cabe duda que una de las premisas fundamentales de un buen profesor es la de realizar una buena enseñanza, pero ¿qué entendemos por buena enseñanza? La respuesta a esta pregunta es diversa y han sido muchos los intentos realizados por definirla desde diferentes perspectivas.

En este apartado voy a profundizar en varias ideas: (1) presento lo que va a constituir el eje del libro, las *competencias docentes*: se trata de las *diez competencias docentes clave* que, a mi entender, debe disponer el profesorado para *intervenir* en la gestión de la clase de educación física con el objeto de ser un buen profesor y conseguir sus propósitos educativos; (2) defino conceptualmente la noción *gestión de la clase*, para clarificar la terminología usada aquí y en el resto del libro. Ello permitirá que usted lector y yo autor tengamos una coincidencia de ideas en el uso de este término; (3) precisar al máximo las dos acepciones que componen esta expresión: *gestión* y *clase*; (4) también voy a poner énfasis en algunas cuestiones que se plantean como continuación de lo expuesto ¿Cómo evaluar las competencias de los docentes?

OBJETIVOS DE ESTE APARTADO

En este capítulo aprenderá a...

- Identificar y conocer las *competencias docentes claves* con las que opera el profesorado de educación física cuando interviene y gestiona en la clase.
- Saber qué es la *gestión didáctica* entendida en términos de intervención docente.
- Usar adecuadamente de los *dispositivos* sobre los que puede actuar el profesorado en su intervención en clase.
- Distinguir entre los términos *clase, sesión o lección* como términos afines.
- Conocer las variables que inciden en la *evaluación* de las competencias docentes en la intervención en clase.

1. COMPETENCIAS DOCENTES PARA GESTIONAR LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

La *competencia docente* es un término que hace referencia a la capacidad del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, vamos a considerar como *competencias docentes* el conjunto de aquellas experiencias, comportamientos, conocimientos y actitudes que pueden definir al docente dentro de la enseñanza de la educación física.

Es frecuente que se utilicen otros términos para indicar la misma realidad, así podemos encontrar los de destrezas docentes, destrezas técnicas, habilidades técnicas para la enseñanza e incluso el de funciones docentes.

Actualmente, las competencias docentes son uno de los aspectos que mejor se están estudiando en la formación del futuro profesor. Hace unos años hablar de competencia docente era motivo de discrepancia y rechazo. Se asociaba claramente, y de forma muy restrictiva con un paradigma de proceso-producto de carácter comportamental. En la actualidad, vinculadas a un enfoque cognitivo-constructivista ha recobrado un nuevo impulso y una nueva mirada en la formación inicial del profesorado.

1.1. ¿Qué es ser un “buen profesor”?

Hablar de un profesor competente es hablar de un buen profesor, de un profesor con éxito. El examen general de los trabajos sobre la eficacia de la enseñanza revela la presencia de varias grandes tendencias sobre la idea de qué es un *buen profesor*.

En la primera el postulado es considerar que el aprendizaje de los alumnos depende esencialmente de las características y los comportamientos del profesor.

Esta concepción ha imperado y sigue prevaleciendo en nuestros días. Algunos autores denominan esta perspectiva como enfoque *prescriptivo*, es decir, una orientación que persigue revelar las pautas de acción que el profesor debe tener para ser eficaz. Se trataría pues de identificar las características que debe poseer el buen profesor y, seguidamente, consistiría en entrenarle y dotarle de dichas habilidades pedagógicas (Tousignant y Brunelle, 1982). Así suele suceder en el caso de la mayoría de los diseños de formación del profesorado.

En el segundo caso, *enfoque inductivo*, se pone en duda la adquisición de habilidades de enseñanza del profesorado de forma aislada, dudando así de la existencia de las características del *buen profesor*. Por el contrario, se apuesta por el *buen aprendiz*, es decir, por identificar los comportamientos que realizan los alumnos y que favorecen y permiten el aprendizaje. De esta manera, lo que debe pretender el profesor es que aparezcan o sucedan dichos comportamientos. Se trata, en definitiva, de establecer relaciones entre aquellos comportamientos *de los alumnos* que favorecen el aprendizaje, y la presencia de comportamientos del profesor que puedan estar asociados a dichos aprendizajes. Es decir, como si se pudieran establecer pares coligados.

INTERACCIÓN		APRENDIZAJE	
Conjunto de actividades realizadas por el profesor para organizar las condiciones de aprendizaje en un contexto dado	⇨	Conjunto de actividades realizadas por el alumno para apropiarse de los contenidos enseñados en un contexto relevante.	⇨

Relación entre los comportamientos del profesor y del alumno y aprendizaje. (Adaptado de Brunelle, Drouin, Goudbout, Tousignant, 1988).

La originalidad de esta perspectiva (Brunelle, Drouin, Goudbout, Tousignant, 1988) radica en que no es lo que hace el profesor lo que produce directamente el aprendizaje, sino lo que hace el alumno. El profesor lo que hace es generar las condiciones para que el alumno realice determinadas actividades para que así se logre el aprendizaje.

En ese contexto, el interés radica en saber reconocer y favorecer la aparición de esos comportamientos que propician *aprendices eficaces*. Pero, ¿cuáles son esos *comportamientos* de aprendices eficaces que los profesores deben aprender a identificar e intentar que se produzcan?

Para Brunelle, Drouin, Goudbout, Tousignant, (1988:115) dos aspectos aparecen como claves: (1) la duración del tiempo real de aprendizaje de los alumnos; y (2) el clima pedagógico favorable al aprendizaje. Una tercera perspectiva es la que ofrece el enfoque basado en competencias. En esta concepción el buen profesor es aquél que dispone de las competencias que requiere su ejercicio profesional. Estas competencias docentes se expresan en desempeños genéricos que corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas do-

centes específicas que, para entendernos, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar que el docente, de manera general, realiza en tres distintos momentos: antes (planeación macro y micro), durante (en el aula) y después (García-Cabrero, B., Loredó, E.J y Carranza, P.G., 2008).

Las *competencias docentes* como concepto, tiene que ver con características específicas de los desempeños docentes asociados a las funciones y responsabilidades propios del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta, esto es, asociadas al quehacer específico y auténtico de una práctica docente peculiar.

Así, la cuestión ¿cómo definir cuáles son las competencias docentes? tendría que ver con las características de la práctica docente en la cual queremos que se desarrollen esas competencias.

Lo anterior abre la discusión sobre la necesidad de plantear estrategias o metodologías para definir y seleccionar las competencias docentes correspondientes a uno u otro modelo de docencia, ya que no se pueden plantear competencias docentes al margen de la práctica docente específica, para esto, “uno de los primeros ejercicios en la selección de las competencias docentes podrá ser la discusión colegiada en cada uno de los contextos institucionales donde se adopte el enfoque por competencias.” (Rueda, 2009).

Los caminos pueden ser diversos. Una vía puede partir de los repertorios o inventarios que se conviertan en referenciales construidos teóricamente, en el entendido de que cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras, así hemos procedido en este texto, dado que la mirada se centra en la intervención del docente en la práctica real.

Una segunda ruta puede intentar identificar las competencias docentes empíricamente, mediante métodos más inductivos, empleando técnicas y estrategias que permitan caracterizar una práctica docente en particular y las competencias docentes presentes en ella. Así han procedido autores como Sebastiani (2007).

1.2. Variables que inciden en la eficacia de la enseñanza

El profesor, dispone de una serie de competencias con las que puede actuar para llevar a cabo sus intervenciones y hacer más eficiente el proceso de enseñanza. Estos dispositivos no son infinitos. El profesor debe saber que, para conseguir cualquier intención educativa, debe activar uno o varios de esos componentes para que generen un “input”, una estimulación en los factores de alta incidencia en el éxito de la clase. Es decir, debe tomar constantemente decisiones sobre alguno/s de los dispositivos que dispone para obtener lo que pretende.

Ciertamente, no todas las competencias tienen la misma incidencia sobre la eficiencia de la clase ¿Cuáles son las competencias que conducen al éxito docente? ¿De dónde surgen? Numerosos autores se han planteado cuales son las varia-

bles más importantes que influyen en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje (Florence, 1991; Pieron, 2005; Sebastiani, 2007; Siedentop, 1998; Silverman, 2005; Solmon, 2003), de las conclusiones a las que ellos llegan destacamos las siguientes: la cantidad y calidad de la práctica; la estructura de las tareas; la comunicación con los alumnos; la forma de organización; el clima motivacional; el tamaño de los grupos; la adecuación de las tareas; la formación del profesorado; el contexto escolar y las características del alumnado.

A su vez, Schmidt y Wrisberg (2000), señalan como variables que afectan y pueden aportar eficacia a la enseñanza las siguientes: predisposición y motivación del alumno para aprender; la tarea; el contexto; la planificación de la práctica; la presentación de las tareas; la estructura u organización de las tareas; y el feedback que administra el profesor a los alumnos.

Todas estas competencias y variables se encuentran directamente relacionadas con la calidad y éxito de la clase. Si se pretende tener un control de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje es preciso que el profesorado tenga un dominio de todas y cada una de ellas. Eso supone formación y desempeño. Cuanto mayor sea el mando sobre estas variables durante las clases, mayor será la efectividad y calidad de los resultados.

1.3. Identificación de competencias en el “oficio de enseñar” en educación física

Si, además de las variables que inciden en el éxito de la clase, analizamos las diversas competencias docentes sugeridas por autores e instituciones, notaremos que existen algunas en las que coinciden todos. Son las que tienen que ver con la mediación directa del profesor con sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano, 2005; Florence, 1991; Scriven, 1998; Perrenoud, 2004).

Sin embargo, no podemos ni queremos olvidar que las competencias de un buen profesor no son únicas e inmutables sino que son cambiantes a lo largo del desarrollo profesional. Y que, por tanto, las actuales poco tienen que ver con las de hace un par de décadas, ya que las demandas de sociedad a la escuela han evolucionado notablemente en los últimos años. Ciertamente las transformaciones de la profesión pasan por la aparición de nuevas competencias relacionadas con la evolución de las didácticas, como es el caso del uso de las TICs, de los nuevos enfoques sobre competencias básicas, tratamiento de la interculturalidad, atención a la diversidad, género, etc. Es por ello que queremos hacer hincapié precisamente en lo que se mantiene como constante en el momento de intervenir en clase.

Así, en el caso de las *competencias para la gestión de la clase* podríamos acordar, con relativa tranquilidad, cuáles son, y enseñar a los docentes a utilizarlas para conseguir éxito en el manejo del sistema docente. Se trata de simplificar la complejidad del proceso normal de la enseñanza mediante el análisis de sus componentes. La idea básica es que antes de entender, aprender y desempeñar efectiva-

mente la complicada tarea de enseñar (como un todo inseparable), es necesario primero dominar todos y cada uno de sus componentes.

Por ello, proponemos y presentamos una selección de *competencias docentes* que reducen la complejidad de la situación de enseñanza y facilitan el proceso de intervención para asegurar así mayor efectividad. Todas ellas surgen fruto de las aportaciones de las investigaciones y de las reflexiones de autores expertos, tal y como hemos citado anteriormente. Dichas competencias las debe poseer y disponer el profesorado para resolver los problemas cotidianos. Repito que es una mirada simplificada de la realidad pero que, con seguridad, influyen en el trabajo diario para ser un profesor más competente. A continuación se describen y relatan:

Competencia 1. Diseñar, concebir y preparar la clase como el espacio y tiempo en el que hay que decidir todos los componentes previsibles de la gestión didáctica para intervenir eficazmente con el alumnado en el logro de los objetivos y competencias.

Para el desempeño de esta competencia propongo una revisión de la *estructura* y del esquema del *plan de clase*. La estructura es la forma de organización que permite poner en práctica sistemáticamente contenidos en el marco de la educación física. A su vez, entiendo el *plan de clase* como el documento que articula los diferentes aspectos que intervienen en la clase y que sirve para preparar y anticipar el modo de operar. Su importancia radica en que su diseño debe ser coherente con la manera en la que entendemos qué es la educación física y qué didáctica queremos llevar a cabo hoy.

La confección del plan de clase es el momento y el lugar de la anticipación. Lo cumplimentamos con anterioridad a que suceda. Pero ¿qué debo prever? Tradicionalmente se ha pedido al profesorado ser previsor en dos cuestiones: (1) las tareas que el alumno va a realizar y (2) su secuenciación en el tiempo. Hoy nos preguntamos ¿es sólo eso lo que debo preparar en mi plan de clase? Si la gestión de la clase es fundamentalmente de *personas*, parece que este aspecto no debe ser olvidado. El profesor debe ser capaz de interpretar la realidad para darle una respuesta óptima. Actualmente, la atención a la diversidad frente a la heterogeneidad del grupo-clase, obliga a que cada clase sea lo suficientemente integradora y se adapte en función de muchos factores.

Competencia 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante actividades didácticas adaptadas al alumnado, garantizando la mejora a través de estrategias adecuadas y recursos específicos.

Un factor esencial para el docente es gestionar la progresión del aprendizaje teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso de desarrollo y de construcción personal. Es decir, admitir que el progreso se va construyendo gracias a una

sucesión (o secuencia) de acciones, tareas y actividades que responden a una intencionalidad que es vivida de forma diferente por cada alumno.

Asimismo, es importante la selección de situaciones y tareas en las que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso. Para esto, hay que plantear actividades que hagan destacar el esfuerzo de todos y no sólo de los que obtienen resultados.

Lo primero es *seleccionar* las actividades más adecuadas. Una vez seleccionadas, el siguiente paso es su *secuenciación* (u ordenamiento). Es decir crear un algoritmo u ordenamiento que permite realizar una actividad mediante pasos sucesivos que no generen dudas a quien deba realizar dicha actividad.

La secuencia se da en un espacio de tiempo y cada secuencia tendrá características distintas según las actividades concretas que se desarrollen ¿Cuáles son las actividades más adecuadas? De entre todo el conjunto de tareas existentes ¿cuáles son las que, ejercitándolas, permitirán conseguir los objetivos, capacidades y/o competencias previstas? ¿Cómo puedo intervenir sobre ellas para modificar la intensidad, dificultad o diversidad?

La secuencia formativa puede ser más o menos extensa en el tiempo: puede tratarse de una unidad didáctica, de un tema, de un proyecto que dura un trimestre, etc. En todo caso, debe tratarse de un periodo de tiempo adecuado para que se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje de determinados contenidos.

Competencia 3. Observar y diagnosticar al inicio, para trabajar a partir de las representaciones y estructuras que dispone el alumnado, adaptando las propuestas de enseñanza-aprendizaje de forma más eficiente.

La evaluación inicial es la base de partida de cualquier proceso de enseñanza a desarrollar y el punto de comparación de las evaluaciones posteriores. Deberá repetirse siempre que se empiece un nivel, ciclo educativo, unidad didáctica o proyecto de aprendizaje.

Si bien la evaluación *inicial* debe realizarse a todos los elementos que intervienen en la clase (entorno, recursos, etc.), ocupa un papel destacado el alumnado y sus denominadas *estructuras de acogida* (concepciones previas). Si el aprendizaje es significativo es gracias al establecimiento de lazos estables entre lo ya conocido y lo que ha de asumirse. En consecuencia parece esencial conocer lo que el alumno ya sabe.

Competencia 4. Diseñar e implementar las diferentes metodologías en la enseñanza de la educación física para el aprendizaje de nuevas habilidades, capacidades y competencias.

La clave del cambio está en la metodología. Es la metodología la que da cuerpo a las ideas y principios. Es la columna vertebral de la acción educativa. En ella se conjugan los contenidos y el modo en el que el profesorado hace que los alumnos los alcancen. A través de la metodología se lleva a cabo la organización del aula, sus alumnos, sus interacciones en ella e incluso, fuera de ella.

En la literatura de la educación física se habla casi con exclusividad de estilos de *enseñanza*, eludiendo los estilos de *aprendizaje* del alumnado y las características de los contenidos a enseñar. Me parece indispensable relacionar estas realidades para ser efectivo en la acción didáctica. Los alumnos emplean formas para acceder al aprendizaje. La lógica de cada contenido reclama una forma específica de enseñar, y los docentes debemos utilizar estilos de enseñar acordes con esas condiciones.

Sin embargo, es evidente que sobre lo que interviene el profesorado es sobre la manera en la que él dispone y acomoda los diversos aspectos que favorecen el aprendizaje, por ello pongo énfasis en los métodos de *enseñanza-aprendizaje*.

Competencia 5. Crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones del aprendizaje.

El clima y el ambiente positivo para el aprendizaje son aspectos primordiales para la prevención de problemas y para disponer de condiciones óptimas de trabajo en vistas a alcanzar los objetivos educativos. Las normas y reglas deben tender constantemente a eliminar las restricciones y el control externo a medida que los alumnos desarrollen la capacidad de autorregularse. Esta afirmación tropieza con una escuela en crisis donde los profesores se preguntan si aún es posible educar a los alumnos además de instruirlos. La clase de educación física representa un lugar ideal para ofrecer a los jóvenes situaciones significativas que pueden responder a esa cuestión tan delicada como es la socialización del individuo.

Muchos profesores y profesoras manifiestan que les faltan recursos para abordar las situaciones difíciles donde surgen conflictos. La manera en la que se establecen negociaciones con el grupo puede permitir superar muchos de estos conflictos.

En esta línea aparece el tema del respeto y atención a la persona, que exige y requiere de todo el alumnado (y el profesorado) una disposición para aceptar e incluir a todos y todas, promoviendo la inclusión y salvando las barreras que obstaculizan este cambio en la educación física.

Competencia 6. Conocer e identificar las diferentes formas de organización social del grupo para aplicarlas en las actividades como medio para favorecer el éxito en el desarrollo de la clase.

La interacción entre el profesor y sus alumnos, y entre los alumnos entre sí, constituye un factor crucial para ser más eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo, constituye un factor decisivo para mejorar la convivencia y la tolerancia social.

Las relaciones sociales son una de las cuestiones más difíciles en la realidad didáctica, por ello el profesor las debe situar en un lugar destacado para que sean un enérgico motor en el logro de los aprendizajes.

Entendemos por interacción social una dimensión amplia de las relaciones que se establecen entre todas las personas que intervienen en el acto educativo (profesor y alumnos). La interacción no es sólo una cuestión de pura distribución del alumnado en el espacio sino un aspecto crucial para facilitar el aprendizaje. Está demostrado que los niños y jóvenes no aprenden sólo del docente, sino también de sus iguales. El aprendizaje se produce en entornos sociales y por ello, esos entornos son decisivos para favorecer el aprendizaje. Así, las oportunidades de intervenir pueden ir desde los modos de organización, hasta la atención a la diversidad, pasando por el respeto a los demás.

Competencia 7. Utilizar los medios didácticos, las instalaciones y los recursos materiales, rentabilizando al máximo sus posibilidades, para beneficiar los logros del aprendizaje.

En educación física los medios didácticos y los recursos materiales constituyen un elemento trascendental para el logro de los objetivos y contenidos así como para poder desarrollar plenamente todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. Su importancia queda demostrada porque en la casi totalidad de las sesiones se utiliza algún tipo de material o recurso.

Los medios didácticos y los recursos materiales están concebidos para facilitar el desarrollo del currículum. En algunos casos son indispensables para la realización de los contenidos. En otros, son auténticos focos de estimulación, mediación y motivación del alumnado. En la enseñanza de la educación física nos vemos obligados a dar respuesta a ambas situaciones: utilizar medios y recursos didácticos que son indispensables para determinados contenidos, o crear, reciclar o diseñar materiales que favorecen el aprendizaje de otros. Por eso, planteamos la necesidad que tiene el profesorado de saber utilizar tanto el factor estimulante que puede generar el entorno, como la necesidad de saber utilizar, lo más eficazmente posible, el material didáctico, que puede ser indispensable en función de los diversos contenidos a tratar.

Una de las respuestas a la heterogeneidad de los alumnos que suelen componer el grupo clase, pasa por contar con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan desarrollar una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización.

Competencia 8. Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión.

La comunicación eficaz constituye un tema esencial. La comunicación es el fundamento de las relaciones humanas, y el proceso de enseñanza es uno de los campos más claros de estas relaciones. En consecuencia, la comunicación en la enseñanza constituye una de las claves del éxito del docente.

Todas las interacciones con los alumnos se producen utilizando vías de comunicación. Para que el profesorado conozca dónde y cómo intervenir, para que su comunicación didáctica resulte efectiva, debe gestionar los elementos claves de la buena comunicación.

Competencia 9. Estimular el interés y mantener la motivación dando significado a las tareas y comprometiéndolo a los alumnos a esforzarse en su proceso de aprendizaje para lograr los objetivos educativos.

La *motivación* escolar es el conjunto de las determinantes que impulsan al alumno a comprometerse activamente en su proceso de aprendizaje, a adoptar comportamientos susceptibles de conducir a la realización de los objetivos de aprendizaje que él persigue y a perseverar ante las dificultades.

La motivación escolar conlleva una complicada interrelación de diversos componentes, cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los alumnos como con las de sus profesores. De igual forma, es un hecho que la motivación debe estar presente en todo acto de enseñanza-aprendizaje, ya sea de manera explícita o implícita.

La motivación se hace presente en la clase mediante muy diversos aspectos: el lenguaje, la interacción profesor alumno, la organización, el manejo de las tareas, los recursos, las recompensas, la evaluación, etc.

Competencia 10. Adaptar y ajustar el proceso de enseñanza a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

Si de algo carecen los docentes en la actualidad es la capacidad de reaccionar correctamente frente a los errores que cometen sus educandos. La evaluación formativa tiene, entre sus objetivos, el de regular y ajustar la enseñanza para ayudar a los alumnos en el aprendizaje. Para ello, es indispensable saber las causas de los errores y los modos de intervención para dar la respuesta adecuada. Estar atento y observar los procesos que sigue el alumno para aprender, en particular,

las estrategias cognitivas que utiliza, los niveles de logro que va alcanzando y las relaciones que establece, es fundamental para adecuar las estrategias y actividades de enseñanza a las necesidades y las demandas de aprendizaje.

Nuestros alumnos dan respuestas a nuestras consignas. Algunas de esas respuestas no son correctas. No todos los alumnos aprenden igual, los hay que muestran dificultades. El profesor debe saber observar, interpretar y reaccionar frente a esos errores cometidos.

Afortunadamente, cada vez más, se reconoce que las respuestas erróneas tienen una significación, al igual que las respuestas correctas, y constituyen una aportación importante de información a tener en consideración en la evaluación formativa de los aprendizajes. Eso nos acerca más a una evaluación de ayuda al aprendizaje que no a una evaluación sancionadora, lo hacía la pedagogía del éxito, mediatizada por el resultado o producto final.

2. GESTORES DE DOCENCIA

Si eres docente y te preguntan ¿a qué te dedicas?, la posible respuesta inminente podría ser: “a enseñar, por supuesto”. Sin embargo, profundizando en la labor diaria que realizas, podría tener cabida otro concepto: “gestor de la docencia”. Teniendo en cuenta esta perspectiva del docente como gestor, la importancia no radica en enseñar sino en que los alumnos aprendan (Blázquez, 2004, p. 14).

Pero ¿qué es gestionar la docencia? ¿Cuándo podemos hablar de *gestión didáctica de la clase*? A nuestro entender, podemos afirmar que existe *gestión didáctica de la clase* desde el momento en que un profesor se responsabiliza de un grupo de alumnos en un entorno determinado con la intención de enseñar algo. Pero eso tiene poco de nuevo, no debemos engañarnos, el tema de la *gestión de la clase* no es de ahora, la finalidad última de la educación siempre ha estado vinculada con el tema de la gestión (aún, a veces, implícitamente, sin explicitarlo o usar este vocablo). No es una primicia que nos llega de forma original en estos momentos. Es cierto. La intención de conseguir que la *clase* sea un momento rentable, eficaz y provechoso ha estado presente en todas las corrientes de la didáctica de la educación física. Quizás se ha utilizado otra terminología pero la intención era la misma.

Ahora bien, lo que sí supone una novedad es el cambio que ha sufrido la realidad social en los últimos años, incluida la del gimnasio, la de la cancha deportiva, la del patio... ha cambiado, se ha vuelto más compleja, lo saben bien los profesores. La sociedad ha sufrido transformaciones muy importantes que han afectado y han obligado a la pedagogía de la educación física a ahondar en la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder dar respuestas eficaces a una sociedad en permanente cambio.

Uno de los propósitos de cualquier profesional es ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora se consigue por medio de dos pilares: el conocimiento y la experiencia. Conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y,

experiencia para dominarlas. El conocimiento se puede conseguir de forma rápida, pero la experiencia requiere y exige tiempo. Así, la mejora de nuestra actividad profesional pasa por analizar y reflexionar lo que hacemos en nuestra práctica (experiencia o praxis docente); pero también por disponer de conocimientos que nos permitan actuar de forma acertada.

La actividad *vivenciada* por los docentes con sus alumnos, encaminada a la formación de éstos, es lo que se conoce como *praxis docente*; ésta puede ser espontánea y/o pedagógica. La primera, se da bajo la forma de praxis artesanal o empírica (perpetuando modelos vivenciados); y la segunda se hace validando una teoría pedagógica. La *gestión de la clase* que yo planteo se sitúa en la encrucijada de estas vías.

Le Boterf (2000:121) caracteriza al profesional como aquel que sabe gestionar y, p.manejar una situación profesional compleja. Gestionar es planear acciones, conducirlas, ejecutarlas y evaluarlas. Esta definición, como cualquier otra, podría cerrar el análisis de los problemas que en mi opinión se ciernen sobre este tema. Sin embargo, no hace sino abrirlos y ponerlos a debate.

Archambault, J. y Chouinard, R. (1996:16) definen la gestión de la clase como “el conjunto de prácticas educativas utilizadas por el profesor para fomentar en sus alumnos el desarrollo del aprendizaje autónomo y el autocontrol”. A modo de explicación a su definición insiste en decir que “la gestión de la clase no se limita a la adquisición de competencias sociales, de habilidades en la comunicación interpersonal y de la capacidad de gestionar conflictos; la gestión de la clase pasa a ser sobre todo un modo de favorecer el aprendizaje en un contexto particular que es la clase”. Hay pues que revisar los factores que intervienen en la *gestión didáctica de la clase de educación física* y cómo abordarlos.

Ya he dicho en la introducción del libro que el término gestión suele vincularse al mundo de la eficacia empresarial y por lo tanto, en primera instancia, tiene unas connotaciones de tipo económico-administrativo que le hacen poco asimilables al mundo de la educación. Menos aún al paradigma cognitivista. Sin embargo, poco a poco, se ha ido normalizando el uso de esta expresión a otros ámbitos donde ha ido adquiriendo sentidos diferentes.

Sin saberlo, los profesores *gestionamos* continuamente, en todos y cada uno de los ámbitos profesionales en los que nos desempeñamos, tanto cuando damos clase en la escuela, como cuando coordinamos un departamento de educación física, una dirección de deportes municipal, un entrenamiento en el club, cuando intentamos rehabilitar una persona con ejercicios especiales o un sujeto con problemas traumatológicos o cardíacos, cuando coordinamos nuestra tarea con otras disciplinas o cuando organizamos un evento.

En definitiva, la gestión trata de una acción *humana*, por ello, cualquier definición que se haga de la gestión está siempre sustentada en una teoría -explícita o implícita- de la acción humana.

En mi perspectiva, más acorde con el sentir educativo (creo), la gestión es:

Determinar las estrategias más adecuadas para preparar, organizar, poner en marcha y evaluar las acciones y dispositivos pedagógicos que estarán presentes en la realidad de la praxis docente.

- *preparación*, es decir, los preliminares sobre los que se desarrollará la clase.
- *organización* y puesta en marcha teniendo en cuenta...
 - la heterogeneidad de los alumnos, que conforman el grupo a menudo con alumnos con necesidades educativas especiales.
 - el establecimiento y la aplicación de normas de convivencia de la clase, democráticamente aceptadas.
 - la importancia de la interacción social, es decir fomentando el trabajo en grupo como facilitador de aprendizajes.
 - la organización física del espacio y la elección de recursos materiales necesarios o complementarios para el desarrollo de las actividades.
- *poner en marcha*, con el fin de ayudar a los alumnos a que desarrollen al máximo todas sus competencias.
- *evaluar*, como elemento indispensable en la toma de decisiones y en la optimización de la acción educativa.

Propongo aquí mi forma de entender los distintos componentes de la gestión (o si se prefiere, como en la definición, los distintos recursos) en el campo de la didáctica de la educación física sin intención de convertirlo en un modelo. Entiendo, que más allá de que se puedan incluir otros aspectos o reducir los propuestos, toda gestión conlleva fundamentalmente varias tareas que son: (1) diagnóstico; (2) diseño y concepción; (3) ejecución y realización; (4) y evaluación. Estos momentos se suceden y entrelazan de la manera más diversa en la práctica cotidiana y sin duda, es sumamente difícil distinguirlos, podemos afirmar que cada uno de ellos supone tareas de distinto orden que es preciso establecer con claridad.

2.1. Diagnóstico

El diagnóstico constituye la *exploración* de la realidad en la que vamos a intervenir. Este momento de la gestión, es un momento de captar información pero también de análisis.

Si bien el diagnóstico es una primera aproximación, considero que debe volverse a él en cada uno de los otros momentos. No es difícil señalarlo si consideramos que en realidad esa primera mirada se enriquecerá a lo largo de todo el proceso.

Por otra parte, el *diseño*, la *ejecución* y la *evaluación* arrojarán datos que deben ser incorporados a la idea de gestión que hayamos conformado en el diagnóstico.

Muchas claves o secretos acerca de aquello que gestionamos se desvelan en el transcurso del proceso. Sería posiblemente osado pensar que sólo con esa primera mirada podría abarcarlo todo o que allí, descubriremos todo lo que necesitamos para diseñar una propuesta de acción.

Visto de esta manera, el diagnóstico se compromete con todos los aspectos que podamos recabar: ¿Qué alumnos? ¿Qué necesidades? ¿Qué experiencias? etc.

Es preciso aclarar que muchas veces no se encuentra el tiempo físico para realizar este proceso. Son innumerables las voces que dan cuenta sobre este punto y su inconveniente: el limitado tiempo de clase en la escuela impide destinar el tiempo que se merece el diagnóstico.

Justamente, el tiempo necesario para diagnosticar debe ser considerado como parte del proceso de gestión que encaramos, y quizás sea esta la tarea principal: conseguir que se reconozca este tiempo como aspecto clave para poder actuar en forma efectiva.

2.2. Diseño y concepción

El diseño de la gestión constituye el momento de *articulación* entre la información recogida en el diagnóstico y el modo de proceder que se adoptará a continuación. Dicho de otra manera, este momento permite confrontar lo que sabemos acerca de los problemas y las soluciones que pensamos para resolver esos problemas.

Antes de actuar el profesor debe elegir su modo de operar. Es cierto que previamente se han efectuado acciones de programación (programas de curso, unidades didácticas, etc.) que ayudan a determinar las necesidades de aprendizaje. Sin embargo, durante el diseño se delinearán las acciones que constituirán, posteriormente, la clase propiamente dicha: ¿Qué objetivos? ¿Qué actividades? ¿Qué situaciones de aprendizaje? ¿Qué tiempo asignar?

El diseño pretende abarcar todo sabiendo que no puede resolver todo. Esta necesidad de lo imposible se justifica en la consideración de que todos los aspectos deben ser ponderados pero que la práctica no puede resolverse si no es en la acción. De la misma manera que la teoría no puede dar cuenta de toda la práctica, el diseño no puede abarcar todos los obstáculos que la realidad opondrá a las soluciones que nos planteamos. De todas formas, es a partir de las dificultades que aparecen en la ejecución que podremos evaluar si el diseño tiene errores o no.

2.3. Ejecución y realización

La ejecución constituye la *puesta en práctica* propiamente dicha. En este momento se ponen en acción las prioridades establecidas en el diseño. Como establecimos anteriormente, la ejecución es la manera en que se lleva adelante el diseño.

La ejecución está determinada por el diseño y constituida por todas las actividades que intentan alcanzar la solución que este propone.

La ejecución encierra en sí misma las soluciones planteadas en el diseño pero además integra preguntas y análisis acerca de los acontecimientos que enfrenta y provoca. Se trata de hacer vivir a los alumnos situaciones de aprendizaje, tareas previstas. Para ello hay que tener en cuenta una serie de elementos:

- estructura de la sesión: ¿Cómo organizar y optimizar el tiempo?
- organización de la clase: ¿Cómo estructurar el grupo?
- utilización del material: ¿Qué material y utilizar? ¿Cómo distribuirlo?

En el momento de la ejecución es improbable que podamos realizar los análisis o actividades razonadas. El tiempo de la ejecución, como ya dijimos, es un tiempo urgido, apremiante.

La ejecución en sí misma no permite dudar. No hay tiempo para pensar en términos formales. En ella se ponen en juego los procedimientos y las formas de resolver la tarea de acuerdo a las competencias que tenemos. Pero sí es posible, y en el diseño debe establecerse, encontrar posteriormente, los tiempos para poder detenerse a pensar, a analizar.

El modo de ejecución, predeterminado en el diseño, debe considerarse como una forma, una opción, posible de ser revisada continuamente por y entre los actores del proyecto.

2.4. Evaluación

El momento de la evaluación, presente en todo el proceso de gestión, es un momento que integra y recorre los otros momentos descritos.

Ya advertí, explícitamente, acerca de la importancia de articular cada momento con los otros constituyendo una red de control y vigilancia de uno sobre otro.

La evaluación que se propone no se debería preocupar por fijar *a priori* los instrumentos o los indicadores que se van a utilizar. Más bien debería preocuparse por establecer, describiendo y documentando las transformaciones producidas, los progresos realizados y una posible orientación para la acción posterior. Eso supone evitar juicios pre-condicionados (basados en el producto/rendimiento) para comprender y analizar las razones del éxito y de los fracasos.

De todas formas, podría decir que la observación y el registro permiten documentar el proceso, brindando una importante cantidad y variedad de información acerca de la gestión para reorientar, ajustar, desestimar o enfatizar las futuras acciones.

La evaluación debería establecer formas diversas de acuerdo al tipo de problema y de gestión que pretendemos encarar.

3. LA CLASE HOY EN DÍA

Para podernos situar con mayor conocimiento de causa en la *gestión didáctica de la clase*, me parece indispensable aclarar también la noción del segundo componente: *clase*, para acordar un lenguaje unificado, apropiado y ajustado.

Si bien los términos *clase*, *sesión* y *lección* nos encontramos en la literatura como sinónimos (plan de clase, estructura de la sesión, la lección de educación física) he decidido utilizar cada uno de ellos para aquel aspecto didáctico al que más se aproxima su acepción.

3.1. ¿Clase o unidad didáctica?

Actualmente, la manera de programar ha llevado a que la unidad básica pedagógica con la que trabajamos los docentes sea la *unidad didáctica*. En efecto, en su momento, determinados autores encumbraban la *clase* como la unidad básica de trabajo en educación física: *“La sesión es la base de cualquier unidad y del programa; es su célula. En ella se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, destinado a producir un cambio dinámico de la conducta de los alumnos”* (Pila Teleña, 1985).

A mi entender, y en oposición a aquellos planteamientos que definen la clase como la unidad esencial y mínima de programación que organiza y estructura el currículo, la clase no constituye ya una unidad de trabajo programático.

La unidad didáctica es la que cumple con ese requisito. En las clases o lecciones que componen la unidad didáctica se vuelcan los diferentes componentes que previamente se han decidido (situaciones, actividades, tareas, etc.) y secuenciado debidamente. La clase es, desde un punto de vista de programación, más un recipiente donde se ubica lo ya ordenado que una célula con capacidad de ordenar.

A su vez, la unidad didáctica no debe ser considerada como un sumatorio de clases y tareas sino como unidad donde los alumnos podrán vivir experiencias auténticas y completas. Constituye la herramienta que articula los procesos de enseñanza aprendizaje acabados. Su función es concretar los objetivos y contenidos que aparecen en la programación anual en su máximo nivel de concreción respecto a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, exponiendo de manera reflexiva las actividades y el empleo de recursos.

Los objetivos, los recursos, la metodología ya no se deciden en la clase sino que se han previsto en la unidad didáctica. La clase aparece como un eslabón de un programa más amplio previamente definido. En efecto, en algunas ocasiones nos planteamos ¿para qué perder el tiempo en el calentamiento o proponer la vuelta a la calma? ¿Para qué someterse a un plan de clase cuando lo que no se haya podido hacer en esa hora puede ser recuperado o completado en la hora siguiente?

Pero, curiosamente, la unidad didáctica no es visible ni perceptible en sí misma, más bien es teórica e intangible. Sabemos que está ahí pero no podemos operar sobre ella de forma directa con nuestros alumnos. Es necesario utilizar la *clase*

como escenario de la realidad, para que se produzcan beneficios didácticos. La unidad didáctica sólo realiza una síntesis superior si conserva la plena consistencia de cada una de las clases que la componen. Paradójicamente, si ahogáramos el tema de la *clase* en las elaboraciones teóricas de las unidades didácticas, cerrando ahí la preocupación didáctica del profesor, cerraríamos el único espacio didáctico donde se producen los flujos de entrada y de salida.

Ciertamente, es indispensable situar la *clase* como lugar crucial de la praxis docente pues en ella se produce el elemento capital de cualquier enseñanza: la interacción real entre el *profesor*, el *contenido* y los *alumnos*.

3.2. Sesión, lección o clase

A mi entender, el término *sesión* ha sido utilizado, a menudo, para desmarcarse de la enseñanza tradicional: un profesor omnipresente impartiendo la lección a alumnos que permanecen atentos. Corresponde a la forma, al tiempo disponible para trabajar en el día (así es habitual expresiones como, ¡hay que realizarlo durante la sesión de entrenamiento!, ¡la unidad didáctica se compone de 15 sesiones!, ¡el torneo se realiza en 3 sesiones!...).

El término *lección*, en cambio, hace alusión al fondo, a la situación de enseñanza-aprendizaje. Supone la presencia del profesor y del alumno, así como de un contenido a enseñar (¡este programa se compone de 15 sesiones!).

El término *clase* corresponde tanto a la asignatura-materia como al grupo de alumnos con quién se va a trabajar (se suele decir... ¡hoy tenemos clase de educación física!; ¡tiene que jugar toda la clase!...). También, forma parte esencial de la clase el profesor. Se trata pues, de un escenario definido socialmente para recibir aprendizajes y como soporte de socialización. Se trata en definitiva del lugar dónde sucede la práctica educativa.

Y esto nos parece básico, porque las personas están siempre ubicadas en escenarios, en entornos diferentes, y si queremos entender lo que sucede en ellos tenemos que estudiar las relaciones que se producen en los elementos, con las unidades que conforman estos escenarios, y que son las que, en última instancia, junto con los componentes biológicos de la conducta, las hacen peculiares.

Si bien, desde un punto de vista conceptual, nos gusta más el término *lección*, en eso coincidimos con P. Seners (Seners, 2001) y con el grupo Ágora (AA.VV., 2005), hemos de decir que el vocablo *clase* es el más utilizado en el mundo de la enseñanza de la educación física y recubre una serie de características que lo convierten en el más versátil. Así, el término *clase* recoge la parte de escenario, ambiente, clima...que no es identificable en el término *lección*. Por ello, en este libro, aunque usamos cada uno de estos términos (*clase*, *sesión* o *lección*) en función de cómo ayuda mejor a entender el objeto de este trabajo, vamos a manejar de forma prioritaria el término *clase*, siempre entendido como el escenario dónde aparecen las variables de la práctica educativa.

3.3. La clase como unidad ambiental

La clase es un sistema vivo. Esta vida está vinculada a acciones, a reacciones, a evoluciones adaptativas del profesor y de los alumnos. La clase es un tiempo y un espacio de relaciones. Es un intercambio entre el profesor y los alumnos

La clase es un momento único e irrepetible. En consecuencia, sería erróneo definir actuaciones estandarizadas, sino de analizar ejes de intervención que puedan ayudar a los docentes a teorizar y analizar sus prácticas.

La clase es un entorno gestionado por los profesores en el que éstos elijen dispositivos de enseñanza y utilizan estrategias de intervención para hacer respetar las reglas que permitan alcanzar los objetivos educativos y los objetivos de aprendizaje previstos.

¿Qué caracteriza la clase como entorno o escenario? Por una parte, todo un conjunto de materiales ambientales vinculados con la conducta, y que pueden ser físicos o sociales, o de las dos formas. Así, en una clase de educación física tenemos al profesor, los propios niños y niñas, la organización, el gimnasio, el vestuario, el material, las normas convenidas, etc.

Hay además, en relación a la clase, todo un conjunto de posibilidades para la acción, que pueden ser vistas por la generalidad de las personas que viven en la comunidad a la que la escuela pertenece. Serían las opiniones sobre lo que hacen los niños en la escuela, las ideas sobre lo que es apropiado o inapropiado en la misma, la receptividad social comunitaria de la actividad en la clase.

Además de esta valoración de la clase como escenario de conducta, hemos de considerar una serie de características, que hemos adaptado de Baker y Gump (1964), y que corresponden a la acción desarrollada en el periodo de clase, y que, a su vez, la constituyen como unidad ambiental.

- Posee un espacio-tiempo ubicado en un lugar. El límite de la clase está generado por sí misma, y cambia cuando la clase cambia de tamaño o de naturaleza sus actividades. El uso del patio de recreo como escenario para la clase de educación física es un claro ejemplo.
- Tiene un marco limitado: una clase en una escuela.
- La clase constituye una entidad ecológica perceptible. La clase es objetiva en el sentido de que existe independientemente de cualquier percepción de ella.
- La unidad que definimos como clase, está circundando, rodeando a sus componentes. Los alumnos y los equipamientos están “en” la clase.
- Se produce una fuerte consistencia estructural entre el modelo de conducta que se desarrolla dentro de la clase y los elementos no conductuales (así, normalmente, la presencia de balones en un espacio donde hay niños, supone que sean chutados o botados de forma espontánea. En cambio en la clase de educación física eso no sucede de forma espontánea).
- Las personas que ocupan la clase son intercambiables y reemplazables en un grado considerable. Los alumnos van y vienen, el profesor puede ser sustituido, pero la entidad misma de la clase no se modifica.

- Un alumno tiene dos posiciones en una clase, por una parte es componente de la unidad supra-individual, y por otra, es un individuo cuyo espacio vital está, en parte, formado en la fuerza impuesta por la misma entidad de la cual es una parte.

Así pues, las *clases* no existen en el vacío, existen en un entorno, en un escenario. Las clases se nutren de su entorno, y en este sentido dependen de él. Por ello, el tema de las clases con su entorno es muy importante. Sin embargo, hasta la fecha, las relaciones de la clase con el entorno han tendido a ser tratadas con un carácter estático más que dinámico (cuando se vincula clase con otros aspectos se hace únicamente la descripción de dichos aspectos del entorno, por ejemplo: curso al que va dirigida, material que requiere, etc., pero no las consecuencias de la interacción con el entorno en concreto).

Desde el punto de vista de la gestión, ésta debe orientarse a facilitar una relación de interacción con el entorno. El contexto interno lo constituyen las personas que componen la clase, pero sólo en cuanto ellas son alumnos o docentes, y no en tanto que seres humanos. La gestión de la clase es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la asignatura. Nos confrontamos así con una situación original y especial y es el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos y por ello, del contexto interno, o al menos parte del contexto interno (los alumnos y alumnas), constituyen el fin, la misión de la gestión. Esta es una situación propia de la educación que no se da en otras organizaciones.

La interacción concreta de un sistema con sus entornos interno y externo sólo es válida para dicho sistema. Por ello, la utilidad de las *recetas* que a veces se promueven para el diseño de clases se limita, simplemente, a su carácter ilustrativo (ejemplificador), pero nunca pueden reemplazar la reflexión sobre la realidad concreta en la cual actúa el sistema. Este aspecto es importante, pues si se opera sin una reflexión sobre la realidad existente, la acción se abstrae y se aleja de la realidad y se obra de forma artificial (así ha sucedido muy a menudo en ciertos planteamientos de la didáctica de la educación física y de forma más concreta con la utilización del plan de clase como fórmula cerrada y repetible). Por el contrario, si se opera reflexionando de manera cercana a la realidad, es posible interpretar lo que ahí, y solamente ahí, está sucediendo. Cuando ello ocurre, se suele adoptar un enfoque diferente, es decir, manejando la posibilidad de que puede existir un modo radicalmente diferente de gestionar la práctica de las clases. Se comprende algo que es de sentido común: *la gestión es trabajar con personas y no con tareas*.

Comprender esto es importante, pues se produce un cambio copernicano en la comprensión de lo que es la *gestión de la clase* en educación física. El centro sobre lo que se opera son los alumnos y el profesor. Este es un aspecto central de la reflexión con relación a la gestión de la práctica. Hasta ahora la atención se centraba en los contenidos expresados en forma de tareas. Las personas no eran importantes.

Pero además, la forma en la que se realiza y produce la “gestión de la clase”, el modo en cómo la resuelve el profesor, tiene, en sí mismo, una potencialidad pedagógica enorme, pues forma parte de lo que se ha venido en llamar “currículum oculto”. La gestión no es un instrumento neutro, sino que, según sea la forma de proceder, comportará consecuencias concretas en los alumnos (la actuación del profesor se convierte en un patrón a imitar). Si hacemos memoria, el recuerdo que nos queda de algunos profesores destacados que tuvimos está más relacionado con su forma de enseñar que por lo aprendido con ellos.

En este sentido, es lógico pensar que los resultados del aprendizaje son fruto, no sólo del grado de adquisición de los contenidos y del logro de los objetivos por parte de los alumnos, sino también del proceso de enseñanza utilizado en sí mismo. En efecto, los resultados de los alumnos son consecuencia, también, del tipo de estrategias que se han puesto en práctica en el proceso de enseñanza.

En consecuencia, el profesorado debe ser consciente de que su manera de dirigir y gestionar la clase va a producir determinados efectos en su alumnado (“aprendizaje vicario”).



El aprendizaje vicario o social, propuesto por Albert Bandura es una forma de adquisición de conductas nuevas por medio de la observación. Ofrece una explicación interesante acerca de cómo se aprende a través de la observación y la imitación del comportamiento de otras personas.

4. ¿CÓMO EVALUAR LAS COMPETENCIAS DOCENTES?

La evaluación de las *competencias docentes* debe superar la evaluación del saber descontextualizado, centrado en conocimientos declarativos (memorísticos), cuyo impacto es poco útil además de poco motivante y significativo para el futuro docente y de escasa relevancia social y personal (Díaz Barriga, 2006). La evaluación de competencias considera valorar el nivel de logro de la competencia mediante *indicadores* (evidencias) y *niveles de desempeños* a partir de los cuales se infiere la competencia (Blázquez, 2009). Si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma, debe implicar el poder observar esa movilización expresada en niveles de desempeños.

Este planteamiento obliga a fundamentar una evaluación de la competencia a partir de la observación de la multiplicidad de desempeños que se dan en los contextos de intervención pedagógica (praxis docente); esto es, evaluar lo que los profesores hacen cuando enseñan, identificar la coherencia entre lo conceptual y

lo procedimental, entender cómo ocurre su desempeño en un contexto y en una situación real. De tal forma que los instrumentos propuestos, incorporen la idea de enfrentar al docente a situaciones-problema de docencia, concretas y reales y a la de la realización de tareas complejas para resolver tales situaciones.

“La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizándolo conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico” (Bolívar, citado por Cano, 2008).

En ese sentido, hemos incorporado la perspectiva de la evaluación *auténtica*, entendiendo con Monereo (2009) como aquella que se equipara con una evaluación del proceso de ejecución y con el realismo de la tarea que se propone.

En consecuencia, hemos diseñado al final de cada apartado de la parte II de este libro, relativo a cada *competencia docente*, un instrumento que nos parece estar de acuerdo con lo hasta aquí expresado: se trata de una *rúbrica* (por cada competencia) que puede ser útil tanto en un proceso formativo (prácticas didácticas de futuros docentes) como de autoevaluación al profesorado en activo.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- Las *clases* de educación física constituyen el marco ideal en el que se puede analizar y reflexionar sobre la enseñanza para poder establecer vinculaciones entre las acciones del profesor y el aprendizaje final del alumno.
- El término *gestión de la clase*, en el ámbito de la didáctica de la educación física, se entiende como ser capaz de percibir y tratar los diversos aspectos de una situación práctica de educación física para tomar decisiones pertinentes y eficaces que le permitan elegir, ajustar, y controlar las estrategias didácticas más adecuadas de entre las que configuran la práctica educativa. La gestión de la clase no sólo es un procedimiento sino un ejemplo *modélico* al que se pueden adscribir nuestros alumnos.
- En la *gestión eficaz* se deben producir al menos cuatro tipos de acciones: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.
- El profesorado debe ser *competente* para disponer de criterios, dispositivos y herramientas que le permitan abordar con éxito los problemas que en la práctica genera la clase de educación física.
- Es necesario disponer de dispositivos de *evaluación de competencias docentes*, centrados en la perspectiva de la evaluación *auténtica*, que lleven a la mejora de las prácticas educativas y a pensar en procesos de formación articulados al desarrollo de dichas competencias.