



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS
DEL MOVIMIENTO Y DEPORTES

EL NIVEL DE DESEMPEÑO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PRIMERA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

SEMINARIO PARA OPTAR AL
GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN
MEDIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

INTEGRANTES:

BUSTOS FREDES FELIPE A
CEPEDA RUÍZ ROMINA ANGÉLICA
COLOMA URTUBIA MAURICIO A
LAGOS RETAMALES NICOLÁS E
MENA PACHECO NATALIA PAZ
PÉREZ ALBORNOZ FELIPE D
RÍOS MÉNDEZ JAIME EDUARDO I
VERGARA COLLYER ANTONIO J

DIRECTOR DE SEMINARIO
(c) DRA. ELVIRA DEL PILAR PALMA GAJARDO

SANTIAGO, 2014

AGRADECIMIENTOS

*En el arduo trabajo de esta investigación, es de suma importancia expresar un total agradecimiento a **nuestras familias**, quienes han sido nuestro respaldo durante todo el proceso, brindándonos su completo apoyo, comprensión y aliento.*

*Además, agradecemos a nuestra directora de seminario de grado, la **(c) Dra. Elvira Palma Gajardo**, quien no solo nos acompañó en este proceso, sino que también compartió sus conocimientos para poder llevar a cabo esta investigación, demostrando compromiso e interés por salir adelante junto a nosotros, guiándonos para trabajar con profesionalismo.*

*Por otra parte, extender los agradecimientos al **Colegio Santa Rosa** de la Congregación de las Hermanas de la Providencia, quien nos abrió las puertas, y que junto a su departamento de Educación Física, permitió la realización de este estudio.*

*Por último, y no menos importante, queremos agradecer al **Dr. Domingo Blázquez Sánchez** que, además de ser nuestro principal referente de investigación con su última publicación, nos brindó su ayuda a partir de sus conocimientos aportándonos con ideas de gran valor para este estudio.*

A todos y a todas, muchas gracias.

ÍNDICE

	Páginas
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Fundamentación de la investigación	7
1.2. Problema de la investigación	9
1.2.1. Pregunta	9
1.2.2. Hipótesis	9
1.3. Justificación de la investigación	9
1.4. Objetivos de la investigación	11
1.4.1. Objetivo general	11
1.4.2. Objetivos específicos	11
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Generalidades de la labor docente	12
2.1.1. El docente en los inicios de la educación pública estatal	12
2.1.2. El docente para la educación actual	14
2.1.3. Conceptualización de competencia docente	15
2.2. Competencias docentes en el contexto nacional	19
2.2.1. Competencias docentes según el marco para la buena enseñanza	20
2.2.2. Conceptualización de desempeño docente	22
2.2.3. Competencias docentes según los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física	25
2.3. Competencias docentes en educación física	28
2.3.1. Competencias docentes para gestionar la clase de educación física según Domingo Blázquez	29
2.3.2. Competencias docentes en educación física y su relación con el marco para la buena enseñanza	56
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo de investigación	59
3.2. Población	59
3.2.1. Muestra	60
3.3. Técnica de recogida de información	60
3.4. Técnica de análisis de información	67

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. Presentación de la información	70
4.2. Análisis de la información	104

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones	112
5.2. Discusiones	119
5.3. Limitaciones	120
5.4. Proyecciones	121

BIBLIOGRAFÍA	123
--------------	-----

ANEXOS	125
--------	-----

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es determinar en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física pertenecientes a la Congregación de las Hermanas de la Providencia a partir de una primera contextualización a la realidad chilena de las diez competencias docentes planteadas por Domingo Blázquez. El enfoque que se utiliza es cuantitativo, con un diseño no experimental transversal. La muestra del estudio es no probabilística, representando la totalidad de la población, ya que son dos profesores de educación física. Los instrumentos que se utilizan son: cuestionario, registros de observación y rúbricas. Como resultado, se obtiene que ambos profesores de educación física se encuentran en niveles de desempeño distintos, es decir, uno en el nivel básico y otro en el nivel competente. La investigación permite concluir que de las diez competencias docente evaluadas, solo un profesor logra alcanzar el nivel destacado en una de ellas (Realizar diagnóstico inicial). Así mismo, ambos profesores coinciden en el nivel insatisfactorio en una misma competencia (Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados), mientras que el logro alcanzado en el resto de las competencias fluctúa entre los niveles básico y competente.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta a continuación nace a partir del interés de conocer qué competencias docentes debiese precisar el profesor de educación física a la hora de desenvolverse en su labor diaria, y qué nivel de desempeño alcanza el docente en cada una de estas competencias. Para esto, Domingo Blázquez, un autor con distinguida trayectoria en el ámbito de la educación física, ha sido considerado el principal referente teórico de ésta investigación, ya que dentro de una de sus más recientes publicaciones, establece concretamente cuáles son las principales competencias docentes que debe tener en cuenta el profesor de educación física a la hora de atender su práctica docente.

Cabe mencionar que para conocer el nivel de desempeño del docente, es preciso realizar con anterioridad una contextualización de las rúbricas que establece el autor en su publicación, según la realidad chilena.

Dicho esto, la investigación supone un aporte al conocimiento, ya que se constituye en una fuente de información teórico-práctico sobre el qué y el cómo mejorar la práctica profesional docente, tanto a aquellos profesores de educación física que ya ejercen su labor docente como también a aquellos que aún están en formación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro del gran contexto de la educación, el docente, como uno de sus principales protagonistas, cumple indiscutidamente un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es quién dispone de la facultad de poder influenciar en el aprendizaje de sus estudiantes, siendo estos últimos los que finalmente absorben toda decisión llevada a cabo por el docente en función de generar un desarrollo integral. A partir entonces, de la importancia de la labor docente y su influencia en los estudiantes, es que autores como Perrenoud (2007) y Blázquez (2013) hablan de ciertas competencias que debe precisar el docente para desenvolverse en la vida diaria del aula de clases, y que hacen referencia a “la capacidad del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Blázquez 2013).

A mediados del 2003, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) da a conocer los estándares que todo profesor de éste país debiese alcanzar y que, de alguna manera, validan la importancia del desarrollo de competencias del profesorado en general. Estos estándares, en conjunto, forman el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), y se constituye como un instrumento público que establece qué es necesario saber, qué es necesario saber hacer y cuán bien se debe hacer en el ejercicio docente, con la finalidad de “contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario” (MINEDUC, 2008).

En el año 2009, el MINEDUC comenzó con la construcción de los diversos estándares para egresados de carreras de pedagogía utilizando

como referencia, entre otros elementos, el MBE. Estos estándares “proporcionan orientaciones sobre los saberes disciplinarios y saberes pedagógicos mínimos que todo profesor y profesora debe dominar al finalizar su formación profesional. Específicamente, describen qué tienen que saber, saber hacer, y cuáles son las actitudes profesionales que deben desarrollar” (MINEDUC, 2014). Para el año 2013, el MINEDUC publicó los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud (EOCPEFS), que difieren del resto de asignaturas exclusivamente por sus estándares disciplinarios, los cuales esperan que los egresados de pedagogía en educación física adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes para enseñar y contribuir a la formación integral de los estudiantes, aludiendo nuevamente a la importancia del desarrollo de competencias, pero en particular, referentes al profesor de educación física.

Definir entonces, qué competencias precisa el profesor de educación física para ejercer su práctica diaria es lo que pretende dar respuesta Domingo Blázquez a través de su libro de las “Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física” (2013), que si bien establece que las competencias del profesorado son aún más numerosas, son éstas diez las que están relacionadas con la clase práctica y la intervención directa, y que sin ir más lejos, con disponer de la posibilidad de observar el ejercicio docente del profesor de educación física y posteriormente hacer un análisis de ello, es posible mejorar su calidad como profesional y su impronta en el alumnado (Blázquez, 2013).

1.2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. PREGUNTA

Una vez contextualizadas las diez competencias docentes planteadas por Domingo Blázquez, ¿en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física de la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago?

1.2.2. HIPÓTESIS

Desde la contextualización de las diez competencias docentes planteadas por Domingo Blázquez, los profesores de educación física de la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago se encuentran en el nivel de desempeño “básico”.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El principal punto de partida de esta investigación nace por la necesidad de conocer qué competencias docentes debe precisar todo profesor de educación física para desenvolverse en su quehacer docente. Por ello, es necesario contar con un referente teórico que avale la importancia de dominar una cantidad definida de competencias docentes que permitan desenvolverse en la práctica diaria.

Uno de los autores de mayor renombre en el gran campo de la educación física es Domingo Blázquez, quien se ha desempeñado constantemente como catedrático en el sistema educativo español y también

como expositor en distintas charlas de interés educativo a lo largo de varios países. Dentro de sus numerosos libros (Evaluar en Educación Física, 2010; Enseñar por Competencias en Educación Física, 2009; Didáctica de la Educación Física, 2010; entre otras), el más reciente y que tiene directa relación con las competencias docentes que debiese manejar el profesor de educación física, es el que se titula: “Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física” (2013), publicación que detalla aquellas competencias que tienen directa relación con la práctica diaria e intervención directa.

Pero, no basta con sólo conocer las competencias que debe dominar el profesor de educación física, si no también resaltar el interés por conocer el nivel de logro que alcanza el docente respecto a cada una de estas competencias, mediante la operacionalización del concepto a un instrumento de evaluación que permita determinar el grado en que se alcanza.

Finalmente la información sobre qué competencia docente debiese dominar el profesor de educación física y en qué grado han sido alcanzadas, aporta un nuevo conocimiento a las instituciones formadoras de profesores de educación física sobre qué características del desempeño docente debiesen adquirir los futuros profesores durante los años de formación profesional.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física pertenecientes a la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago, a partir de una primera contextualización a la realidad chilena de las diez competencias docentes planteadas por Domingo Blázquez.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Contextualizar las rúbricas de evaluación de las diez competencias docentes planteadas por Domingo Blázquez a la realidad chilena.

2. Evaluar el nivel de desempeño docente de los profesores de educación física con las rúbricas contextualizadas planteadas por Domingo Blázquez.

3. Identificar la(s) competencia(s) docente(s) con menor y mayor nivel de desempeño obtenido entre los profesores de educación física evaluados.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. GENERALIDADES DE LA LABOR DOCENTE

La labor docente nace por la necesidad de las sociedades de transmitir la cultura a las personas que se encuentran insertos en ella. Para lograr esto, los docentes deben poseer diferentes características, con el fin de poder desempeñarse según los requerimientos y expectativas, que dicha sociedad, en sus distintos momentos históricos posea sobre estos docentes. El docente es la persona encargada de hacer que los estudiantes, una vez terminado su proceso educativo formal, sean un aporte a la sociedad en las diferentes necesidades que esta tenga. Como las sociedades se van modificando a través de la historia, las características que poseen estos profesores también se deben ir modificando.

2.1.1. EL DOCENTE EN LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA ESTATAL

Si bien, la educación es un fenómeno que se ha vivido por todas las culturas a través de la historia del hombre, entenderemos como la educación pública estatal aquella educación que comenzó a ser guiada por las autoridades oficiales de determinadas sociedades, contemplando un currículo de manera transversal en el cual se regularizaron los conocimientos que los alumnos debían obtener, diferenciándose así de la educación clásica, romana o religiosa medieval, en la cual, cada institución impartía los conocimientos que les pareciera pertinentes. Es entonces, a finales del siglo XVI que religiosos de diferentes partes de Europa, principalmente de Francia y Alemania, comienzan un proceso de conversión de la educación,

diferenciándose de la educación religiosa medieval que era sólo eclesiástica. Entonces, se comienza a vivir un proceso de educación religiosa pública, siempre orientada a la formación de personas religiosas pero que a su vez podían acceder personas que no necesariamente querían participar del cuerpo eclesiástico, es decir, una educación centrada en lo religioso preocupada también de transmitir conocimientos de otras áreas, como artes, ciencias e historia.

Ya adentrados en el siglo XVII, influenciado por Galileo Galilei, René Descartes e Isaac Newton, avanzaba el proceso de secularización del estado, en el cual se comienza a organizar la educación para sus propios fines, naciendo así lo que se conoce como educación pública estatal, la que se podía apreciar en dos instancias principales:

1. Regida por las autoridades locales y municipales y dirigidas a personas con gran capital económico y que se esperaba que formaran parte de los altos cargos de dicha sociedad, como lo era el cuerpo eclesiástico, políticos, médicos o abogados.

2. Regida por las autoridades locales y municipales y dirigida al pueblo en general que en su mayoría estaba preocupada de formar a adolescentes en súbditos, con un fuerte sentido de sociedad y nacionalismo e instruidos en educación cívica.

Estas diferentes formas en las que evolucionaron las sociedades europeas fueron moldeando las necesidades educativas que presentaban los gobernantes de cada lugar, en donde algunas de las características generales eran el agrupar a personas según alguna situación en común (edad), generar lugares de transmisión de conocimientos (escuelas,

academias y universidades) en donde se necesitaban súbditos fieles y disciplinados y el profesor era el único conocedor de la verdad. Era entonces, “una educación autoritaria, con características eminentemente disciplinaria e intelectual”. (Luzuriaga, 1946).

Por lo tanto, el profesor era el encargado de transmitir conocimientos de manera rígida y autoritaria poseyendo saberes específicos y limitando su clase a una mera exposición, en la que el rol del alumno era pasivo, es decir, actuando como oyente con la sola intención de memorizar usando como principal medio la repetición.

2.1.2. EL DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL

En contra parte a la visión que hasta ese entonces se llevaba de la educación, a mediados del siglo XX nace el constructivismo, una corriente principalmente psicológica que parte del principio fundamental de que “el sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que esta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad” (Araya, Alfaro & Andonegui, 2007). Esta nueva postura sobre la interpretación de la realidad irrumpe profundamente en la educación, porque ayuda a entender que los alumnos son diferentes entre sí, dado que cada fenómeno puede ser interpretado de manera totalmente distinta. Esto conlleva a que los profesores comiencen a realizar diversos esfuerzos por lograr hacer que sus alumnos construyan su propia realidad de la manera más rica posible y lograr que comprendan los fenómenos utilizando sus

fundamentos haciendo que estos sean capaces de gestionar su propio conocimiento, convirtiendo al alumno en el personaje principal del aula.

Este nuevo rol del alumno, según Driver (1986), está basado según las siguientes características de la visión constructivista:

1. La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.

2. El establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de memoria (construcción de redes de significado).

3. La capacidad de construir significados a base de reestructurar los conocimientos que se adquieren de acuerdo con las concepciones básicas previas del sujeto.

4. Los alumnos auto-aprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar. (Bermejo, 2001).

Estas nuevas necesidades educativas requieren de profesores con nuevas características o competencias, que sean capaces de generar las condiciones necesarias para lograr que los alumnos aprendan de mejor manera.

2.1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIA DOCENTE

Independientemente del momento histórico de la educación, ya sea en sus inicios o en la actualidad, el profesor posee un rol y perfil que lo caracterizan, en el que debe cumplir con ciertas exigencias que le permitirán

lograr aprendizajes en sus estudiantes. Estas exigencias hacen referencia, en los tiempos actuales, a un concepto que ha ido tomando fuerza y que es propio de la labor docente: el concepto de competencia docente.

Existen tantas definiciones como autores que aluden a este concepto, resultando complejo unificarlo en una sola definición. Pero, en cambio, sí existen conceptualizaciones a lo que básicamente refiere el término competencia. Por ejemplo, según el DRAE (2012), competencia se entiende por la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o invertir en un asunto determinado”, haciendo referencia a habilidades vinculadas a la persona en función de una lógica productiva, así como también lo menciona la OCDE (2003), manifestando a que es la capacidad de responder a exigencias realizando una tarea y/o actividad con el fin de conseguir algún resultado, haciendo uso de recursos cognitivos como no cognitivos. (Blázquez, 2009)

Asociar este concepto entonces, al contexto docente actual, se ha constituido en uno de los temas de mayor inquietud y complejidad para quienes se desenvuelven en el campo educativo. Así, es que aparecen varios autores quienes hacen un intento de conceptualizar la idea de competencia docente. Por ejemplo, uno de los primeros acercamientos lo plantea Le Boterf en el año 2001, quién hace alusión a que la idea de competencia docente es un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar, transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto determinado, para hacer frente a los diversos problemas encontrados o para realizar una tarea. Lo más importante aquí es integrar una serie de experiencias previas, pero ahora ajustándolas a un contexto determinado, para dar solución a las tareas propuestas, es decir, el docente debe poseer un fuerte compromiso hacia su

labor, para que de esta manera pueda dar una solución más eficiente a las demandas de sus estudiantes, los cuales tienen cambios según el momento histórico que viven.

Años posteriores, Perrenoud (2007) también hace referencia al concepto de competencia docente, dándola a entender como “una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. El concepto aquí refiere a la capacidad de afrontar situaciones recurriendo a experiencias previas, y de esta manera poder articular el contenido y la labor docente con las nuevas demandas sociales que buscan la adquisición de un conocimiento aplicado a la vida.

Así mismo, Zabalza se refiere al concepto de competencia docente, pero con un carácter divergente, aterrizándolo a las propias personas, es decir, una definición no tan sólo para el mundo de la educación o para la relación estudiante y docente, sino que se trata de una definición para las personas y su entorno: “Es un constructo que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos que las personas necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (2006). La definición anterior propone una nueva opción para el conocimiento, situándolo como una herramienta útil y necesaria para realización de alguna actividad sea cual sea, y de esta manera el conocimiento se aplica a las situaciones para brindar posibilidades de éxito ante la solución de tareas. Es así como el docente debe poseer conocimientos necesarios que le permitan resolver de mejor manera las distintas situaciones adversas a las que se ve expuesto en su labor diaria.

Continuando, Denyer et al. (2007) establece que el concepto de competencia docente representa “la aptitud de poner en acción un conjunto

de saberes, de saber hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas”. De esta manera vemos como el concepto de competencia engloba la puesta en acción del conocimiento poniéndolo como piedra angular en la solución de problemas. Es por esta razón que los docentes para la educación actual deben estar al tanto de las competencias que su disciplina demanda, para que puedan brindar un aprendizaje significativo a sus estudiantes y a la vez poder hacer la labor más simple, eficiente y actualizada. El docente, además de estar al tanto de las competencias que requiere su disciplina, debe estar al tanto de las necesidades de sus estudiantes para plasmar en sus actividades de enseñanza estrategias que vayan en beneficio de su labor y las necesidades que la sociedad demanda, y de esta manera brindar un conocimiento relevante, aplicado y orientado a resolver inquietudes y situaciones futuras en la vida del estudiante.

Finalmente, en el año 2007, Tobón aún mantiene vigente aquellos intentos por acercarse a conceptualizar la idea de competencia docente, dejando en claro que son procesos complejos del desempeño docente con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, con el propósito fundamental de contribuir al desarrollo personal y la construcción y afianzamiento de la sociedad.

Bajo estos antecedentes entonces, la literatura deja en claro que existen tantas apreciaciones sobre la idea de competencia docente que resulta complejo unificar todas ellas en una misma definición y de común

consenso. Sin embargo, en el año 2013, Domingo Blázquez apuesta por esclarecer el concepto de competencia docente bajo las siguientes palabras:

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.

Es decir, que la idea de competencia docente no es tan solo saber actuar y/o movilizar recursos cognitivos por parte del profesor, sino que en específico, son aquellas características de desempeño que tienen directa relación con la práctica docente, competencias que precisa todo profesor para desenvolverse en su quehacer diario.

2.2. COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO NACIONAL

Las competencias docentes que se esperan ver reflejadas en el actuar pedagógico de los profesores del país, son aquellas que contribuyan a mejorar el nivel educacional de la nación, y se alcanzan producto de la experiencia práctica y el conocimiento científico, encontrándose delimitadas en el MBE elaborado por el MINEDUC, surgiendo como respuesta a partir de la reflexión tripartita entre los equipos técnicos del MINEDUC, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, quienes poseen vasta experiencia sobre los criterios de desempeño docente de los sistemas educativos (MINEDUC, 2008)

2.2.1. COMPETENCIAS DOCENTES SEGUN EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

El MBE es un documento que hace una serie propuesta para optimizar el desempeño docente en las aulas, en el cual se explicitan cuatro dominios. Según el MINEDUC (2008), “cada dominio del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, desde la planificación y preparación de la enseñanza hasta la evaluación y reflexión sobre la práctica docente”. Los cuatro dominios son:

- A. Preparación de la enseñanza.
- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- D. Responsabilidades profesionales.

Cada dominio consta de aproximadamente cinco criterios, siendo estos las características principales que los docentes deben tener para poder resolver de la manera más adecuada cada aspecto distinto de la enseñanza. Tales criterios por dominio, son explicitados a continuación:

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza
A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña
A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de los alumnos.
A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Tabla 1.1: Criterios según el dominio A del MBE.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto
B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos.
B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Tabla 1.2: Criterios según el dominio B del MBE.

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
C1: Comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje
C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherente y significativas para los estudiando
C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
C4. Optimizar el tiempo disponible para la enseñanza.
C5. Promueve el desarrollo del pensamiento
C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y aprobación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Tabla 1.3: Criterios según el dominio C del MBE.

DOMINIO D: Responsabilidades profesionales
D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Tabla 1.4: Criterios según el dominio D del MBE.

Es así que, según el MINEDUC (2008) el MBE se sitúa desde la representación de respuestas que deberían orientar a un profesor en el desarrollo de su quehacer cotidiano, tanto en el aula como en la escuela y su comunidad, para atribuir de forma exitosa la significancia de un profesor con sus alumnos. En consecuencia, este instrumento busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un ordenamiento capaz de

orientar a los profesores con poca o nula experiencia impartiendo clases, también como una orientación para ayudar a los profesores más experimentados a ser mejores y más efectivos. En definitiva, es un documento que permite al docente enfocar sus esfuerzos de mejora en el enriquecimiento de autoevaluarse y así potenciar su desarrollo profesional y por ende mejorar la calidad de la educación. El MBE:

Está en la base de la construcción del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional, en la que el Colegio de Profesores de Chile, la Asociación Chilena de Municipalidades y otros actores del sistema educativo están comprometidos. En los hechos, constituirá una primera respuesta a las preguntas ¿Qué se evaluará? ¿Qué dimensiones nos permiten definir el desempeño docente? ¿Qué entendemos por un buen desempeño docente? (MINEDUC, 2008).

2.2.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE

El desempeño docente es un concepto utilizado para referirse al estado en el cual se encuentra un profesor respecto a las características o competencias que este debe poseer en los diferentes dominios en los cuales se debe desenvolver.

En el MBE se plantean tres cuestionamientos principales para luego poder determinar el desempeño docente. El primero refiere a lo que se debe saber para desempeñarse correctamente; el segundo refiere a lo que es necesario saber hacer para la correcta práctica pedagógica; y el tercer cuestionamiento refiere a la autoevaluación y reflexión de la propia labor

docente respecto de qué tan bien se ha estado haciendo o qué se debería hacer para mejorar.

Montenegro (2003), en su libro “Evaluación del Desempeño Docente” dice: “El desempeño docente está determinado por una intrincada red de relaciones e interrelaciones. En un intento por simplificar esta complejidad, podrían considerarse tres tipos de factores: los asociados al mismo docente, los asociados al estudiante, y los asociados al contexto”.

Además, afirma que “el docente como profesional posee algunas competencias específicas muy propias para el desempeño de su labor. Como su actividad es de muy diversa índole, conviene definir dominios globales” (Montenegro, 2003).

Estos antecedentes previamente mencionados, hacen referencia a lo complejo que es lograr definir qué variables se deben de considerar para poder realizar una correcta evaluación de desempeño docente. Sin embargo, los factores que plantea Montenegro logran tener relación con los dominios que establece el MBE, puesto que ambos hacen referencia a los aspectos a ser considerados para evaluar el desempeño docente.

Así es que, para poder determinar el desempeño docente, en el año 2008, el MINEDUC realiza una escala de valoración a cada dominio del MBE:

Para cada descriptor que forma parte de un criterio se establecerán cuatro grados o niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado. Los criterios y cada uno de sus descriptores expresan lo que los profesores deben saber y lo que deben saber hacer. Los niveles de desempeño constituyen respuestas reconocibles

y evaluables para la tercera pregunta que atraviesa el marco: ¿Cuán bien debemos hacerlo? o ¿Cuán bien lo estamos haciendo?

Básicamente, los niveles de desempeño son utilizados para orientar al profesorado sobre lo que se espera de ellos y, a la vez, permitir su autoevaluación a partir de criterios compartidos por todos. También, el MINEDUC (2008) hace mención a que el MBE se constituye como una “herramienta para la evaluación y la supervisión de carácter formativo, en la medida que aportan información cualitativa y distinciones que hacen posible la discusión profesional y sugieren áreas de crecimiento posterior”.

El desempeño docente se podría entender como la suma de sabidurías que se complementan y que, articuladas de tal forma, le permiten al profesorado adaptarse a las exigencias y requerimientos del currículo impuesto por el ministerio, como también, a las características y necesidades de sus estudiantes, para finalmente guiarlos de manera que el aprendizaje que estos alcancen sea significativo como resultado de su propio esfuerzo.

El desempeño docente se encuentra en todas partes, en lo cotidiano, en el silencio y la acción. El docente debe ser capaz de adaptarse constantemente y de abolir sus propios prejuicios para acomodarse a la realidad en la cual intenta aportar, ofreciendo alternativas que sean viables para quienes pertenecen a dicho contexto. Para el logro de esto, el profesor debe ser capaz de observar y entender el contexto del estudiante, sus características personales, escuchar sus intereses, planear una estrategia y ofrecer respuestas acorde a sus necesidades y capacidades, ofreciéndoles consecuentemente retos a su altura y motivándolos en su quehacer estudiantil.

2.2.3. COMPETENCIAS DOCENTES SEGÚN LOS ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

En el año 2013, el MINEDUC encargó a la Universidad Andrés Bello la creación de un documento en colaboración de expertos tanto del área específica de educación física como también de la formación inicial, apoyado y asesorado por organismos internacionales altamente competentes en la materia. Este es un documento orientado hacia el profesorado de educación física, con el objetivo de encausar los procesos de formación continua que permitan garantizar el fortalecimiento de la calidad en el quehacer docente. Los estándares de orientación, deben considerarse como una herramienta fundamental que permita a los profesores en formación y en ejercicio profesional abordar de manera simple y coherente los conocimientos esperados.

Cabe destacar que dentro de los estándares orientadores hay dos ejes fundamentales. Los disciplinares comprenden seis estándares específicos de educación física, en cambio, los pedagógicos se presentan en diez criterios aplicables tanto en educación básica como en la media.

Los estándares apuntan esencialmente a los aspectos observables del desempeño, considerando patrones establecidos de evaluación que reconocen niveles de cumplimiento, lo que resulta de gran relevancia para determinar cuál es el desempeño en que se encuentra el docente. Tal como señala el documento:

Los estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el

desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar que tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. (MINEDUC, 2014).

Según las orientaciones disciplinares de éstos estándares, el propósito de la asignatura es contribuir a la formación integral del estudiante a través del desarrollo del potencial motriz, incentivando dimensiones afectivas, sociales, cognitivas, morales y espirituales.

La importancia de incorporar algunos estándares que orienten y articulen el desarrollo de la carrera de educación física se hace necesario para establecer y poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que permitan tener un desempeño óptimo. Dentro de la estructura disciplinar se cuenta con seis estándares (MINEDUC, 2014):

1. Comprende los referentes teóricos que apoyan su práctica pedagógica disciplinar.
2. Conoce las manifestaciones de la motricidad como medio de enseñanza.
3. Comprende la importancia del ejercicio físico en el desarrollo de hábitos de una vida activa saludable.
4. Conoce las características motrices, cognitivas, afectivas y sociales del estudiante en situación de acción motriz.
5. Organiza la didáctica de la educación física.
6. Conoce el proceso evaluativo de la disciplina.

Por otro lado, se entiende como orientaciones pedagógicas a los conocimientos, habilidades y actitudes que un profesor de toda asignatura o

ámbito disciplinar debe poseer en el desarrollo del proceso de enseñanza. Entre los elementos fundamentales se considera el reconocimiento del contexto escolar, sus estudiantes, el currículum de educación básica y media, como también la planificación de la enseñanza, la evaluación, la creación del ambiente de aprendizaje y la comunicación efectiva con los alumnos, padres y otros profesores.

La conciencia pedagógica y el compromiso de estar en un plano de aprendizaje y formación continua, atendiendo de forma responsable a las transformaciones de la cultura escolar y estando preparado para incentivar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes, es fundamental para cualquier profesor. Dentro de la estructura pedagógica, se cuenta con diez estándares (MINEDUC, 2014):

1. Conoce a los estudiantes de educación básica y/o media y sabe cómo aprenden.
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
3. Conoce el currículum de educación básica y/o media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.

6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y saber usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

7. Conoce como se genera y transforma la cultura escolar.

8. Está preparado para atender a la diversidad y promover la integración en el aula.

9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.

10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

2.3. COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Después de haber situado las competencias docentes desde una perspectiva nacional, la vinculación con la educación física es la prioridad de acercamiento como foco de esta investigación.

Las competencias docentes en el ámbito de la educación física construyen un sustento teórico amplio basado en la mejora de las prácticas pedagógicas en el contexto de la educación formal. He aquí donde cabe la necesidad de tener y/o formar planes de acción para la mejora docente en la práctica cotidiana de la profesión, orientado fundamentalmente a la intervención directa, el modo en que el profesor aborda y cómo se enfrenta a las dinámicas y variables internas en el contexto educativo de cada clase, analizando el modo de gestionar sus prácticas con el fin de que los alumnos consigan aprendizajes significativos. Haciendo referencia a Ausubel (1997), el aprendizaje significativo existe cuando se relaciona de manera intencional

el material objeto de estudio con las ideas establecidas y pertinentes de la estructura cognitiva, mejorando así su rol de profesor.

Hoy en día, la educación física busca desarrollar conocimientos y saberes necesarios para la autogestión del alumnado como del profesorado. He aquí donde cabe el compromiso docente de estar constantemente en búsqueda de formación innovadora y renovación pedagógica para solventar de la mejor manera, a través de sus competencias y su capacidad de gestionar la clase, el poder articular desde una perspectiva holística e integral la multidimensionalidad del área de la educación física. En base a ello, hoy en día existe una propuesta con organización y distribución lógica de diversas competencias docentes referidas a la educación física, definidas como las diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física según Domingo Blázquez.

2.3.1. COMPETENCIAS DOCENTES PARA GESTIONAR LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN DOMINGO BLÁZQUEZ

Antes de interiorizarse sobre cuáles son aquellas competencias docentes que un profesor de educación física debiese tener, es importante entregar algunos antecedentes del porqué de estas competencias.

La intención de construir competencias docentes en educación física, emerge de la necesidad de superar limitaciones que se presentan en el quehacer docente.

Domingo Blázquez (2013) profundiza en diez competencias docentes suprimiendo muchas otras, dejando en claro que “las competencias del profesorado son más numerosas que las que aquí menciono y abordo, pero en este texto voy a ceñirme a aquellas que están relacionadas con la clase práctica y la intervención directa”.

En la educación actual, la formación didáctica del profesorado de educación física se sustenta en dos grandes pilares o apartados: métodos didácticos (carácter teórico) por una parte, y las prácticas profesionales (carácter práctico) por otra, aunque estas últimas se ven en cierta medida limitadas por la escases de atención individual y supervisión por parte de los tutores de los docentes en formación (Blázquez, 2013).

A raíz de esto, y gracias al análisis de las diversas situaciones que se encuentran en la sociedad actual, surge el enfoque basado en competencias. Esto, con el fin de dotar de competencias básicas al alumnado así como de competencias docentes al profesorado para suplir las necesidades que posee la sociedad. Tal como lo establece Blázquez (2013):

El enfoque basado en competencias (EBC), está contribuyendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje por cuanto articula la *teoría* con la *práctica*, contextualiza la información, orienta la organización de los contenidos, promueve la formación integral (integra el *conocer* con el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber estar*) y establece mecanismos de evaluación permanentes y de rigurosidad, basados en el desempeño ante situaciones problemáticas auténticas (disciplinar, social, actitudinal, etc.).

A continuación entonces, se precisa ahondar en cada competencia que plantea Domingo Blázquez en su libro “Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física”.

Competencia 1: “Diseñar, concebir y preparar la clase”

La construcción del plan de clase requiere de una secuencia pedagógica, sistemática y ordenada que ayude a orientar de mejor manera los contenidos, objetivos y didácticas que se desarrollan al interior de una clase. Para esto, es necesario tener en consideración la importancia de una planificación previamente estudiada, y realizada acorde a los niveles de aprendizaje de los estudiantes, a las dinámicas internas de cada grupo en relación a su interacción social, puesto que “es importante saber cómo y quién es el alumnado que va a aprender” (Blázquez, 2013), sin hacer de la planificación elemento rígido y poco flexible, puesto que debe ser adaptable siempre que se requiera.

Para Blázquez (2013) el plan de clase, regularmente organizado en formato de ficha, es el documento en el cual se estructura la anticipación pedagógica de lo que se va a realizar en función de los alumnos, es decir, sirve para articular el ordenamiento de las diferentes dimensiones que intervienen y prever el modo de abordar la clase.

Una forma de organizar la clase, es a partir de la división de ésta en tres momentos:

1. Momento de acogida: que corresponde al comienzo de la clase, cuando el profesor recibe a los alumnos y recuerda, informa y motiva creando un clima de aprendizaje.

2. Momento de desarrollo: aquí la preocupación se centra en los logros a conseguir. Respecta al hacer o no calentamiento dependiendo de las actividades, al desarrollo de las tareas previstas y a la acción de recuperación si es que el trabajo fue intenso.

3. Momento de despedida: donde se da término a la clase, se puede evaluar y realizar un balance de la clase (Blázquez, 2013).

Tal y como se mencionaba en un principio, las clases siempre estarán abiertas y susceptibles a cambios, es decir flexibles ante su estructura, en sus objetivos, contenidos y organización general a utilizar, existiendo diferentes tipos de clases:

1. Según el objetivo principal, se encuentran: las clases de aprendizaje, que pretenden que el alumno aprenda conceptos, procedimientos y actitudes; y las clases de recreo o lúdicas, en las que no hay finalidad de aprendizaje más que la motivación por la actividad física.

2. Según la función que cumple dentro la unidad didáctica, se encuentran: las clases introductorias, que toma contacto con el alumno preparando el clima para lo que viene en las clases siguientes; las clases de desarrollo, que se centran en la meta principal de la unidad, el aprendizaje; las clases de evaluación, referidas a aquellas de evaluación inicial o de diagnóstica y a las que evalúan el nivel alcanzado en la unidad; y las clases culminativas, que responden a aquellas en las que se aplica lo aprendido en entornos significativos (salidas pedagógicas, competiciones deportivas, etc.).

3. Según la temática a desarrollar, se encuentran: las clases teóricas, en las que el profesor aborda solo contenido teórico de la unidad; las clases prácticas, que están dedicadas exclusivamente a la vivencia práctica de los contenidos; y clases teórico-prácticas, que por lo general comienzan con una parte teórica de los contenidos y posteriormente aplican el contenido en la práctica. (Blázquez, 2013). Seleccionar un tipo de clase entonces, queda sujeto a los criterios que tenga profesor y dependerá también del ámbito específico que se busque desarrollar en los estudiantes.

Blázquez (2013), señala que “la importancia del plan de clase 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”, haciendo referencia además, que en el plan de clase debiesen estar presentes ciertos que ayudan a estructurarlo, y son: el encabezamiento de la información (nombre profesor, curso al que va dirigido, unidad didáctica, número de clase, fecha, hora, número de alumnos), las características curriculares (material, contenido, objetivos), la orientación didáctica (tipo de clase, metodología a utilizar), los momentos de la clase (acogida, desarrollo y despedida) y la evaluación (diagnóstica).

La estructura de la clase debe ser guiada y orientada en coherencia con la idea de educación física que se posea, es por eso que la ficha del plan de clase es fundamental para guiar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo preciso concebir el ordenamiento secuencial esta con sus metodologías, lineamientos pedagógicos y didácticas aplicadas, siempre considerando la versatilidad y adaptación del profesor como fuente de un proceso de enseñanza aprendizaje holístico e integrador, por lo que Blázquez (2013) sostiene que, “la ficha o plan de clase debe tener en cuenta

las consideraciones más importantes. El profesor las diseña y adapta a sus necesidades”.

Competencia 2: “Gestionar la progresión de los aprendizajes”

Cuando se habla de progresar en el aprendizaje se está haciendo referencia a cualquier avance visible en un individuo, elemento o contexto en un determinado periodo de tiempo y que según Talanquer (2013), en la revista “Educación Química”, menciona que “una progresión de aprendizaje puede constreñirse a describir cambios esperados en la comprensión de los estudiantes en períodos cortos de tiempo, como un semestre académico, o a lo largo de varios grados escolares”, y para que exista un avance en el aprendizaje, es preciso que éste sea significativo para el niño, ya que de esta forma se logra alcanzar los objetivos propuestos. Pero, ¿cómo se logra garantizar una mejora en el aprendizaje?

Se sabe que en la escuela existe una gran diversidad de sujetos y es preciso tomarlo en cuenta para poder lograr sacar el máximo potencial del alumnado, Blázquez (2013) señala que “atender a la diversidad es tener la voluntad de cambiar la manera de proceder para tener en cuenta cada vez más las particularidades de los alumnos”. A su vez, es importante considerar las representaciones previas de cada individuo, ya que estas permiten que el alumnado interprete y adquiriera nuevos aprendizajes de manera más fácil, que en palabras de Blázquez (2013): “estas concepciones son los únicos instrumentos que dispone el alumnado para interpretar la realidad de una nueva situación”.

Si queremos lograr autonomía y progreso en el niño es importante que éste busque soluciones a los problemas que se le presenten, para Blázquez esto va a permitir “que los alumnos se impliquen en mayor grado en la búsqueda, acostumbrándose a preguntarse el porqué de las cosas, no asumiéndolas como un modelo impuesto”.

La cantidad numérica de alumnos también un elemento que en cierta forma puede afectar al aprendizaje de estos, pero para resolverlo se considera que una de las formas más simples para reducir el problema de la heterogeneidad es a partir de la organización del grupo curso en pequeños subgrupos (Blázquez, 2013).

Por su parte, el diseño de las unidades didácticas también toma relevancia a la hora establecer una progresión de los aprendizajes, cuando se diseña una unidad se comienza sobre una estructura basada en tres fases (Blázquez, 2013), las cuales van a establecer un orden estructural que permite regular la práctica docente en base a tiempos y contenidos:

1. Fase inicial: aludiendo a una introducción.
2. Fase de desarrollo: en referencia al proceso.
3. Fase de cierre: en relación a una síntesis.

Finalmente, es importante tomar en cuenta la rentabilización del tiempo de aprendizaje, hacer que el tiempo dedicado al trabajo motriz genere en el alumno un aprendizaje significativo es fundamental, Blázquez (2013) dice que “el tiempo de clases debe ser aprovechado de manera que se ofrezca al alumno una máxima posibilidad de participación”. Por lo tanto, el profesor siempre debe procurar que las actividades que programa para la clase le permitan al alumno alcanzar los aprendizajes esperados. A partir de esto,

cabe mencionar que según Olmedo (2000) para favorecer el tiempo de la clase se debe:

1. Tiempo útil: reducir tiempo en pasar la lista y cambio de vestuario
2. Tiempo de práctica: limitar la extensión en la presentación de actividades y disminuir el tiempo en la organización de grupo.
3. Tiempo de compromiso motor: asegurar un máximo tiempo de actividad física de los alumnos (Blázquez, 2013).

Competencia 3: “Realizar diagnóstico inicial”

La realización de un diagnóstico inicial es primordial para comenzar una etapa en la clase de educación física. Esta se debe realizar de manera continua, no sólo al comenzar el año, también al comenzar el semestre, la unidad, incluso los contenidos. Si la próxima unidad a trabajar es el hándbol, es necesario que, dependiendo los contenidos, se realice un diagnóstico para comprobar su trabajo en equipo sin balón. Pero no es sólo este el diagnóstico necesario, también es importante un diagnóstico sobre el comportamiento del alumno con el balón. Y de esta forma, dependiendo de las características motrices que sean necesarias para cada unidad, se deben realizar suficientes diagnósticos para poder identificar cada una, que de acuerdo a Blázquez (2013), “en educación física, este diagnóstico pasa por una evaluación de la situación de partida de los alumnos, lo que a su vez nos indicará el grado de heterogeneidad del grupo”. Asimismo, Giné (2003) comenta sobre la evaluación diagnóstica:

Una propuesta estratégica que se basa en la idea de reconocer ideas previas frente a cualquier nuevo aprendizaje, de valorar la importancia que estos tienen para el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprovechar este fenómeno a favor (y no en contra) de mejores y mayores aprendizajes del alumnado.

La evaluación inicial es un punto de partido que servirá, no sólo para recaudar información concreta y objetiva sobre el gesto motor que se desarrolla, también servirá para recoger información a fin como representaciones mentales e intereses del grupo curso.

También es importante remarcar en qué grado los alumnos poseen el dominio del gesto motor en cuestión, dado a que no todos los alumnos poseen las mismas capacidades físicas, motrices ni de aprendizaje. Así también, Halwachs (1975) dice refiriéndose al alumno que:

Es un organismo activo y reactivo que a través de la enseñanza, pero especialmente a través de sus experiencias en la vida diaria, y sobre todo de la coordinación de sus acciones, se dota en cada estadio de su desarrollo de una estructura bien determinada en la que se insertan y organizan los conocimientos asimilados. (Jorba, 2009).

La evaluación diagnóstica es algo que el profesor debe realizar, pero debe de entender que la información recopilada no es una acción arbitraria y que debe realizar para su propio provecho, según Giné (2003):

Si sólo nos preocupásemos de la función que la evaluación inicial cumple o debería de cumplir para el profesorado, estaríamos olvidando

quien es el protagonista del proceso de aprendizaje y que es el alumnado quien tiene que implicarse activamente en este proceso.

Por lo tanto, el profesor nunca debe de perder de vista por qué realizar la evaluación diagnóstica. Que no es su propio aprendizaje ni desarrollo el que está juego, lo está el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos, quienes necesitan generar nuevos conocimientos para de esta forma poder enfrentar su realidad y contexto de la forma más amplia y segura posible.

Competencia 4: “Utilizar métodos de enseñanza/aprendizaje adecuados”

Antes de la intervención directa del docente, existe un momento en que éste se cuestiona cómo va a enseñar para que sus estudiantes aprendan de mejor manera. Son los métodos de enseñanza/aprendizaje los que responden a éste modo de intervenir para que el alumnado logre los objetivos esperados y que consideran principalmente las diferencias y particularidades de cada uno de ellos. El concepto de método de enseñanza, entonces, hace referencia a las distintas maneras que utilizan los profesores para organizar las actividades y utilizar los recursos que dispone en función de la enseñanza, es decir, es una organización de las actividades en función de los modos de trabajo del alumnado. Esto quiere decir, que es menester del docente encontrar la forma más adecuada para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante, y que en palabras de Blázquez (2013):

La importancia de considerar los métodos de enseñanza/aprendizaje como punto de partida en el diseño, ejecución y control del proceso de enseñanza, en el marco de la didáctica en general, es en sí, lo que concierne principalmente a la labor docente.

Entonces, para que el profesor determine qué y cómo desarrollar el proceso de enseñanza/aprendizaje dependerá de la capacidad que éste tenga para leer lo que está ocurriendo en el aula, el porqué del comportamiento de sus alumnos y cómo podrían estos optimizar su tiempo y esfuerzos en función de una mejor y más rápida respuesta a los estímulos que el profesor ofrece. Asimismo, Blázquez (2013) señala que:

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje nos ofrecen un marco referencial que nos ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en la clase, cómo se relacionan éstos con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado.

Por estilo de enseñanza se entiende, a diferencia de los métodos, como la forma de interactuar del profesor con sus estudiantes y el ambiente que éste genera en la clase para y entre los alumnos, es decir, “los estilos de enseñanza se refieren al clima de enseñanza y a los modos de organización utilizados para enseñar; se les reconoce por la manera en las que se producen las interacciones del profesor”. (Blázquez, 2013)

Para Mosston & Ashworth (2001), existen diversos estilos de enseñanza que pueden considerarse a la hora de enseñar y que se dividen a

aquellos que repiten lo conocido (modelos reproductores) y aquellos que descubren lo desconocido (modelos de producción):

Los estilos de reproducción son los siguientes:

1. Mando directo: el docente adquiere todo protagonismo profesor mientras que el alumnado solo obedece y ejecuta.
2. Asignación de tareas: el docente realiza y/o demuestra la tarea y distribuye su ejecución entre los estudiantes.
3. Enseñanza recíproca: el docente solo establece criterios de trabajo para que los estudiantes participen y trabajen con un compañero.
4. Auto-evaluación: el docente solo establece criterios de trabajo mientras que el estudiante por sí solo debe realizar la tarea.
5. Inclusión: el docente se limita a dar oportunidades de participación según el nivel de cada estudiante, en el que el alumnado selecciona y ejecuta lo que va a realizar.

Y por el lado de los estilos de producción, están los siguientes:

6. Descubrimiento guiado: el docente da pistas conducentes para descubrir un objetivo predeterminado mientras que el alumnado posee capacidad de ejecución pero condicionada.
7. Descubrimiento convergente: el docente presenta tareas que solo tienen una solución para que los estudiantes razonen y encuentren esta única respuesta.
8. Producción divergente: el docente se limita solo a presentar la tarea mientras que el alumnado produce respuestas divergentes en función de cada una de ellas.

9. Programas individuales: el docente se limita solo a presentar el contenido y el alumnado diseña, desarrolla y ejecuta su programa individual.

10. Alumnos iniciados: el docente se limita a ofrecer su ayuda pero es el estudiante quien dirige su tarea.

11. Auto-enseñanza: el docente solo participa si el alumnado se lo permite mientras que éste diseña, ejecuta y evalúa su tarea.

Finalmente y frente a estos antecedentes, es que se logra apreciar que cada una de las acciones en la enseñanza es el resultado de una decisión tomada previamente, decisiones que Mosston & Ashworth (2001) dividen en tres categorías que representan cualquier acto de enseñanza-aprendizaje:

1. Decisiones de pre-impacto: Son tomadas en función al momento previo del contacto personal docente-estudiante, es decir, los objetivos, los estilos de enseñanza, el(los) contenido(s), la organización del grupo, los materiales a utilizar, entre otros.

2. Decisiones de impacto: Son tomadas en función de la ejecución de la tarea de los estudiantes, es decir, principalmente de la elaboración de las actividades.

3. Decisiones de post-impacto: Son tomadas en función de la evaluación de las ejecuciones, es decir, principalmente en las instancias de retroalimentación(es) y/o feedback(s).

Competencia 5: “Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y tolerancia”

Cuando hablamos de clima de aprendizaje, nos referimos a las relaciones e interacciones humanas que se generan en la convivencia

escolar entre los propios alumnos, como también con los profesores, para Blázquez (2013) “la clase contribuye el lugar principal donde se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje y, al mismo tiempo, donde se desarrolla la convivencia diaria entre alumnos, y entre alumnos y el docente.”

Un adecuado clima va a favorecer el desarrollo de aprendizajes en la medida que se gestione correctamente por parte del profesor, de este modo la repercusión que se obtiene es positiva en estudiantes y docentes, optimizando el desarrollo de capacidades y evitando conflictos, de lo contrario se pueden generar controversias en ámbitos académicos, sociales y afectivos. Es por esto que es de suma importancia la generación de normas, las que favorecerán a la clase con un ambiente próspero, tal y como hace referencia Blázquez (2013): “el establecimiento de normas no está dictado por la necesidad de imponerse a los alumnos ni buscar el orden por el orden, sino por el interés por organizar condiciones de aprendizaje válidas”, entendiendo por norma como “una regla a la que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades del ser humano en un determinado contexto”.

Existen cuatro tipos de consecución de normas para la convivencia escolar:

1. Las relacionadas al centro educativo: como pedir permiso para ir al baño, cuidar la infraestructura, no interrumpir la clase de otros cursos.

2. Las normas para la seguridad propia y la de los demás: como pedir permiso para utilizar el material, mantener prudencia en la distancia con los demás para evitar accidentes.

3. Las normas de respeto a los demás: que se refieren al respeto hacia los demás alumnos y al profesor, así como también con las pertenencias propias o la de los demás, no usar sobrenombres y referirse a los compañeros por su nombre.

4. Las normas de ruido: donde se menciona que se debe escuchar y estar en silencio cuando otra persona está hablando (Blázquez, 2013).

Por otra parte, para favorecer el orden y control de la clase, recurrimos a las rutinas, que se definen según Brunelle (2000) como “comportamientos que se reproducen en cada clase, que tienen como función expresar al alumnado quién, qué, cuándo, dónde y cómo debe hacer”, pudiendo facilitar cualquier acción en las diferentes situaciones que se presentan durante las actividades, es decir, “si el alumnado adquiere una serie de rutinas de trabajo y percibe su importancia en el desarrollo de las clases se tienen más posibilidades de conseguir un ambiente de aprendizaje positivo” (Blázquez, 2013).

A partir de lo anterior, se plantean cinco actividades rutinarias que deben considerarse en el desarrollo de la clase:

1. Los códigos comunicativos: que se refieren a cómo atraer la atención del alumnado, pausar la tarea o actividad, dar comienzo a la actividad, pedir que se organicen en grupos y alentar a aumentar la velocidad.

2. Las rutinas en el vestuario: donde se establece un tiempo para el uso del vestuario, respetar los turnos del uso del camarín, los tiempos de entrada y salida.

3. Las rutinas anteriores a la clase: que se centran en el ayudar a transportar y colocar el material, saber qué hacer y donde posicionarse antes de iniciar la clase.

4. Las rutinas durante la clase: que buscan dar rapidez y eficacia a las actividades, tales como buscar el material y saber cómo utilizarlo, utilizar señales para dar inicio y fin a las actividades, reagruparse en el centro para recibir información o indicar nuevas tareas.

5. Las rutinas después de la sesión: que pueden ser, recoger el material después de utilizarlo y establecer un tiempo para regresar a la sala de clases (Blázquez, 2013).

Para lograr el buen control de la clase, el profesor debe considerar las disciplinas, demostrando las capacidades que tenga este para controlar a un grupo de estudiantes, aplicando las normas establecidas y alcanzando un orden estructurado de la ejecución de la clase. Entonces, “una buena disciplina reposa sobre un sistema de organización preventivo que el profesorado desarrolla y mantiene a lo largo del curso. Las experiencias permiten constatar que el elemento más importante para conseguir una buena disciplina consiste en desarrollar comportamientos apropiados” (Blázquez, 2013).

Competencia 6: “Organizar el grupo clase”

La organización del grupo clase es en esencia un claro determinante del aprendizaje de los estudiantes. Por lo que éste, como factor pedagógico dentro del proceso enseñanza/aprendizaje, incide directamente en la relación entre profesor y estudiante y los recursos que se disponga, puesto que para

crear un contexto propicio donde se desarrolle a cabalidad lo esperado, dependerá de la organización del grupo curso, tal y como Blázquez (2013) menciona: “del buen acierto en la manera de organizar socialmente la clase y de su correcto desarrollo (puesta en escena) dependerá el clima favorable para la realización de las tareas que se efectuarán y en consecuencia el éxito de la enseñanza”.

Para la enseñanza, el docente debe considerar distintas formas de organización de grupo en función de los beneficios que cada tipo de organización influya en el alumnado. Según Blázquez (2013), existen seis formas para organizar el grupo de clase:

1. Masiva: Consiste en que todo el grupo hace las mismas actividades pudiendo tener un mismo nivel (grupo homogéneo), o teniendo niveles distintos (grupo heterogéneo).

2. Subgrupos: El grupo clase está dividido en pequeños grupos del mismo nivel que realicen actividades iguales (grupos homogéneos), o por niveles distintos que realicen actividades iguales o diferentes en función de sus posibilidades (grupos heterogéneos).

3. Circuitos o estaciones: Todo el grupo curso realiza el trabajo propuesta por profesor de manera paralela o sucesiva en diferentes ubicaciones, cambiando de lugar después de haber conseguido el resultado o tiempo exigido.

4. Talleres: Cada alumno trabaja de manera autónoma en función de sus propias motivaciones, proponiendo diferentes tareas en conjunto con el profesor.

5. Parejas: El grupo clase está dividido en parejas de un mismo nivel, participando en actividades en función de ese nivel (grupos homogéneos), o

parejas de diferente nivel que participan en actividades en función de sus posibilidades (grupos heterogéneos).

6. Individual: Cada alumno trabaja de manera autónoma, según su propio ritmo, con un programa secuenciado e individualizado.

Gran parte de lo que se aprende, conoce y sabe, es adquirido gracias al proceso de interacción social, entendiéndolo como aquella comunicación con otras personas que permite el contacto de perspectivas, ideas o creencias distintas para enriquecer el propio conocimiento, y tal como menciona León Tolstoi (1897), “solo aprendemos realmente lo que compartimos con alguien” (Blázquez, 2013).

La interacción social llevada al contexto de relación directa entre alumnos juega un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que si bien incide de forma decisiva sobre la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de impulsos agresivos, la adaptación a normas establecidas, la superación del egocentrismo, la aceptación del punto de vista propio y el nivel de aspiración; su beneficio más importante es que incide en el rendimiento escolar (Blázquez, 2013).

Sin embargo, querer llevar situaciones de interacción entre los alumnos se ve dificultado por la incapacidad de algunos de ellos para relacionarse con sus compañeros, debido exclusivamente a un motivo: “sistemáticamente son rechazados por todos o al menos una mayoría del grupo clase. Son objeto de burla continua y de una cruel agresión psicológica” (Blázquez, 2013). Para contrarrestar estas situaciones de marginación en las clases de educación física, es que los agrupamientos se convierten en un medio para ayudar a la integración. Entonces, la intervención pedagógica debe estar orientada a

integrar a todos los alumnos marginados mediante la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo, es decir, mediante estrategias didácticas sistemáticas y estructuradas que organizan la clase en grupos de aprendizaje de cuatro a seis alumnos.

Competencia 7: “Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos”

Antes de cualquier indicio sobre esta competencia, es preciso tener claridad sobre los conceptos de medio y material didáctico, y según Blázquez (2013), define como medio didáctico a “un concepto amplio que incluye a todo elemento que facilita el aprendizaje y el desarrollo personal”, y como material didáctico hace referencia a “un elemento físico que favorece las situaciones educativas”.

Cuando los docentes de educación física se ven enfrentados a la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que generen en los estudiantes la construcción del tan anhelado y esquivo conocimiento, no deben pasar por alto un aspecto tremendamente relevante como el material didáctico, puesto que este permite de cierto modo el desarrollo de cualquier momento de la clase.

Si bien existe un sin número de material didáctico para poder trabajar las clases de educación física, en cierta medida su uso ha ido volviéndose redundante en el tiempo, Blázquez (2013), plantea que es posible que “el profesorado puede y debe situarse frente a la gestión de los recursos didácticos con una visión innovadora y pro-activa, más allá de lo que

habitualmente se ha hecho”. Es decir, resulta importante que el docente pueda innovar a la hora de tomar decisiones respecto al material didáctico utilizado en la clase de educación física, ya que muchas veces los profesores de educación física solo replican modelos anteriores, y por tanto solo le dan el uso deportivo al material dejando de lado un sin número de utilidades que no son propias de tal deporte, pero que sin duda pueden ayudar a alcanzar cualquier objetivo de aprendizaje. También, es importante que en los espacios donde se ejecuta la clase de educación física el docente logre innovar agregando colores vivos, llamativos, diferentes texturas, combinando formas y tamaños. Esto con tal de mejorar el ambiente durante la clase de educación física para que los estudiantes sean capaces de generar un vínculo propio con el material didáctico, el cual vaya más allá de la deportivización del material didáctico.

Según Blázquez (2013):

Para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de unos aprendizajes, no es preciso que sea un material costoso, ni tampoco es necesario un material de excepcional calidad. Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva hemos de considerar en qué medida sus características específicas están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo.

Par hacer referencia a los materiales, se distinguen varios enfoques, pero uno en particular, el “enfoque ecológico o adaptativo” hace mención a que los medios didácticos constituyen el entorno, por lo tanto son indispensables para estimular y ayudar al desarrollo. Es decir, el alumnado

puede desarrollarse gracias a su relación con el entorno, permitiéndole generar sensaciones e interactuar con otros, por lo que puede resultar de suma importancia que el docente sea “consciente de cómo influyen sus decisiones en el entorno en el que se desenvolverá el alumno” (Blázquez, 2013).

Competencia 8: Comunicarse bien con los alumnos

Según Blázquez (2013), “usar adecuadamente las habilidades verbales y no verbales a nuestro alcance constituye un aspecto decisivo en el éxito de la enseñanza”, habilidad que se adquiere sólo mediante la práctica para así lograr el uso debido de recursos verbales (instrucción, corrección, etc.) como no verbales (espacio, gesto, etc.).

Para que el traspaso de información sea eficaz y facilite así el proceso de enseñanza-aprendizaje, el protagonismo no sólo pasa por quién se propone comunicar algo, ni tampoco la responsabilidad pasa por quien comprende y da una respuesta, al contrario, la comunicación eficaz sucede cuando el mensaje enviado por el profesor es recibido por el alumno y éste le devuelve de alguna forma lo que ha entendido (Blázquez, 2013).

Sin embargo, se pueden dar a su vez tres grandes problemas de comunicación en una situación de clase, tales como en el canal comunicativo (temperatura, conversaciones entre alumnos, etc.), en el código lingüístico (distinción de significado entre profesor y alumno) y/o en la comunicación afectiva (doble respuesta del alumno al contenido o a la afectividad). Estos

problemas afectan “a la relación profesor-alumno y derivan en una disminución notable de la eficacia docente” (Blázquez, 2013).

Entonces, para que exista esta comunicación eficaz e interpersonal, “hace falta que cada interlocutor reconozca lo que dice el otro, en otros términos, que reciba del otro las informaciones que contienen mensaje” (Blázquez, 2013), mensajes que transcurren por medios auditivos (lenguaje verbal), medios visuales (lenguaje no verbal), medios kinestésico-táctiles (ayudas manuales e instrumentales).

En este proceso comunicativo, y de acuerdo a Blázquez (2013), es que “toda transmisión de información se compone de tres fases o momentos”, siendo estas un antes (atención), un durante (comprensión, concreción y claridad) y un después (comprobación). Desglosando estas fases, es que establece las cinco reglas que favorecen el éxito comunicativo verbal:

1. Captar la atención: supresión de interferencias.
2. Comprensión: información apropiada.
3. Concreción: no sobrecargar de información.
4. Claridad: distinción de lo principal con lo accesorio.
5. Comprobación de resultados: asegurarse que la información ha sido comprendida correctamente.

Ahora, si bien la comunicación es un proceso constante, existen cuatro tipos de intervención del docente a lo largo de la clase:

1. Presentación de la clase: motivar e informar los objetivos y formas de organización.

2. Presentación de tareas, actividades y/o ejercicios: dar el objetivo y provocar la puesta en acción.

3. Intervención como reacción a la ejecución de los alumnos: comparación del objetivo previsto y resultado obtenido.

4. El balance de la clase: concienciación y reflexión de lo realizado (Blázquez, 2013).

Por otro lado, la complementación del lenguaje verbal y no verbal resulta radical para poder potenciar la competencia comunicativa, es decir, asociando la voz con el lenguaje proxémico (moverse por el espacio) y el kinésico (movimientos corporales) facilita la transmisión del mensaje del docente al alumnado.

Por lo tanto, como docente competente en comunicarse bien con los alumnos, es que un buen docente es un buen comunicador, necesita de una amplia gama de estrategias comunicativas, tiene en cuenta los tres grandes problemas comunicacionales (canales, códigos y afectividad), atiende las cinco reglas comunicativas (atención, comprensión, concisión, claridad y comprobación) y constituye al lenguaje no verbal (proxémico y kinésico) como primera magnitud para ser motivante y significativa (Blázquez, 2013).

Competencia 9: “Motivar al alumnado para aprender”

“La palabra motivación proviene del latín Motus: Movimiento, lo que mueve. De ello puede afirmarse que la motivación es una razón que mueve para realizar algo” (Esquivel, 2011). Esta palabra es realmente significativa para el ser humano en todo ámbito de su vida, dado a que es una forma de

explicar la conducta humana. El ser humano suele realizar de manera correcta las cosas que lo motivan, y tiende a fracasar en las cosas que no lo motivan o que lo desmotivan. Una correcta motivación estimulará de mejor manera al alumno lo cual se verá reflejado en su actuar. Al contrario, la desmotivación del alumno llevará al fracaso en su aprendizaje. Para entender mejor, consideraremos una definición de motivación relacionada al ámbito escolar:

Conjunto de determinantes internos y externos que impulsan al alumno a comportarse de una manera activa en el proceso de aprendizaje, a adoptar actitudes y comportamientos que pueden conducir a la realización de los objetivos de los aprendizajes que persiguen y a perseverar antes las dificultades. (Chouinard, 2003).

La motivación según Domingo Blázquez constituye un eje fundamental para aquellos que se proponen hacer de las clases de educación física un éxito. Cuando está presente sea cual sea el motivo hay mayor probabilidad de alcanzar las metas educativas, sobre todo cuando el profesor interviene día a día en su quehacer docente con el fin de que el alumno se interese por aprender.

Motivar implica, reconocer hacia qué punto irá dirigida la motivación. No basta con que el profesor anime a los alumnos para que estos logren ejecutar un gesto motor que se les hace difícil. Requiere que el profesor tenga una visión amplia de su curso, con conocimiento de las realidades de los alumnos para que ellos no sólo logren realizar el gesto, sino que sientan deseos de aprender y con eso realizar un gesto motor adecuado. Y para

estimular el interés y poder mantenerlo hay que entregar los significados de las tareas y darles sentido.

El rol que cumple recurrentemente el profesor, es interpretar el comportamiento de sus alumnos para luego poder decir si están o no motivados y esto no basta. Además de identificar e interpretar hay que tener formas de intervención, tales como:

1. Despertar interés por el tema: antes de iniciar la clase los alumnos tienen que comprender para que se realizan ejercicios, e incluso, al empezar una actividad, ayudarles a hacerse preguntas generadoras de interés.

2. Mantener exigencias elevadas: exigirles un buen dominio de los aprendizajes programados, considerar que son capaces de lograrlo.

3. Mostrar expectativas positivas: evaluar a los alumnos de forma personalizada, en virtud de los progresos conseguidos y el esfuerzo realizado.

4. Valorar lo que hacen: hay que valorarles lo que hacen, siempre que sea posible (felicitarles, animarles, darles una palmada, etc.), y también, organizar periódicamente tiempos de trabajo personal para poder atender individualmente a los alumnos.

5. Evaluar para el éxito o evaluar sin desanimar: cuando se corrija alguna acción o comportamiento, se debe hacer de forma privada.

6. Asignar responsabilidades personales. Implicación en la enseñanza: encargar a los alumnos alguna gestión de la clase, como encargados de material o de anotar resultados de compañeros, y favorecer que tomen algún tipo de decisión sobre la forma de realizar sus tareas.

7. Favorecer las relaciones interpersonales y el trabajo en grupo: plantar trabajos en grupo, participar en equipos deportivos. (Blázquez, 2013).

La intención es que el alumnado logre motivación de manera intrínseca y no sólo extrínseca como suele pasar por el interés en la calificación.

Competencia 10: “Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores”

Muchas veces en la clase de Educación Física surgen respuestas erróneas a las instrucciones dadas con anterioridad, o existe una decodificación irregular en el mensaje instructivo o simplemente a veces no hay respuesta, a estos sucesos se les denomina errores, y estos “tienen el potencial constructivo, didáctico y creativo” (Blázquez, 2013).

Esta mirada particular de Blázquez hacia los errores, permitiría considerarlos como una oportunidad única de romper con el carácter enmendador y sancionador de la pedagogía, permitiendo de esta manera alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera más eficiente y sin desgaste del profesorado ni de los estudiantes a quienes tanto se perjudica cada vez que se les corrige innecesariamente. Para Blázquez (2013): “las respuestas erróneas tienen una significación, al igual que las respuestas correctas y constituyen una aportación importante a tener en consideración en la metodología de la evaluación formativa de los aprendizajes”.

Como se desprende de las definiciones que ofrece nuestra lengua natal, el concepto de error ha sido teñida de un carácter negativo y peyorativo, como un “concepto equivocado o juicio falso, acción desacertada o equivocada, o bien, una cosa hecha erradamente” (DRAE, 2001). Por esta razón no es de extrañar que en la escuela y también en el profesorado se

aplique la misma conducta hacia un error de los estudiantes. La escuela a tratado de corregir los errores, disminuirlos hasta eliminarlos si es posible, esta conducta solo nos da evidencia de lo poco que se ha investigado respecto a este tema, los errores se consideran como algo negativo y que ningún ser humano debiese poseer.

Es necesario entonces considerar el error como una oportunidad para conocer a nuestros estudiantes, sus comportamientos, necesidades, prioridades y formas de interpretar las instrucciones. Para esto es que un diagnóstico inicial basado en la observación de los errores nos permitiría potenciar nuestras clases, además de permitirnos evidenciar nuestras propias responsabilidades a la hora de la asignación de las tareas, ¿A veces somos claros para dar una instrucción? o ¿Es que solo pensamos que porque nosotros comprendemos y consideramos fácil la actividad, el estudiante necesariamente debe pensar e interpretar de la misma manera?

Siendo perspicaces y poniendo énfasis en el diagnóstico preventivo y no en el castigo o la sobre corrección nos daremos cuenta de fenómenos interesantes que se dan en el comportamiento del estudiantado y que antes no veíamos por estar centrados en eliminar la tasa de errores cometidos, a partir de ello, “el error ayuda a contemplar aquello que generalmente queda oscuro”. (Blázquez, 2013). Queda entonces de manifiesto lo socialmente considerado negativo se puede revertir, teniendo la sapiencia necesaria y las ganas de querer innovar en el modo de conducir la clase de educación física, alcanzando así cualquier objetivo de aprendizaje que se plantee.

2.3.2. COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RELACIÓN CON EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

Conforme a todos los antecedentes que se presentan sobre las competencias docentes en educación física y en el MBE, es posible establecer las siguientes vinculaciones:

1. Tanto las competencias docentes de Blázquez como los dominios del MBE, son propuestas dirigidas al profesorado para optimizar la gestión de la clase y obtener con esto un mejor desempeño en su quehacer diario.

2. Tanto Blázquez como el MBE utilizan un instrumento de evaluación como recurso que permite determinar en qué nivel de desempeño se encuentra el profesorado, sirviendo además como instrumento de autoevaluación para el docente, de manera tal que este pueda autoregularse.

Si bien los conceptos que se emplean dentro de los instrumentos de evaluación de ambas propuestas son distintos debido a que se sitúan en contextos diferentes, a grandes rasgos, logran abordar una misma lógica.

Por un lado, la lógica que establece Blázquez en su instrumento de evaluación es, que para la consecución de cada una de las competencias docentes, el profesorado debe desempeñarse según lo que determinan los indicadores de logro de dichas competencias. Y, por otro lado, la lógica que establece el MBE en su instrumento de evaluación es, que para la consecución de cada uno de los dominios, el profesorado debe desempeñarse según lo que determinan los criterios de dichos dominios.

Lo anterior quiere decir que, tanto los indicadores de logro como los criterios son conceptos que se entienden como las diversas maneras en que el profesorado debe demostrar su desempeño. Así como también sucede con las competencias docentes y los dominios, conceptos que refieren a los grandes aspectos distintivos de la enseñanza que debe manejar el profesorado.

Frente a todos estos antecedentes entonces, es posible establecer relaciones entre las competencias e indicadores que establece Blázquez (Anexo 3) con los dominios y criterios del MBE (Tablas 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4):

Domingo Blázquez (Competencia e indicador)		MBE (Dominio y criterio)		Relación entre Domingo Blázquez y el MBE
1	1	1	1	El docente debe dominar los contenidos de la disciplina para poder diseñar y preparar la clase.
1	2	A	4	El docente debe considerar las características y las particularidades del alumnado al momento de construir el plan de clase.
2	1	C	1	El docente debe comunicar el(los) objetivo(s) de la clase a todo el alumnado.
2	5	C	4	El docente debe optimizar el tiempo de la clase.
3	2	A	2	El docente debe conocer las características, conocimientos y experiencias del alumnado ayudado con la utilización de un diagnóstico inicial.
4	3	A	3	El docente debe dominar la didáctica de la disciplina que enseña haciendo uso de las decisiones de pre-impacto, impacto y post-impacto.
4	5	C	2	El docente debe utilizar estrategias de enseñanza desafiantes y significativas para el alumnado utilizando métodos de producción.
5	1	B	3	El docente debe establecer y mantener normas de convivencia para el buen funcionamiento y orden de la clase.
5	2	B	4	El docente debe establecer y mantener rutinas para organizar el ambiente de trabajo de la clase.

5	5	B	1	El docente debe reaccionar oportunamente a conflictos para establecer un clima de aceptación, equidad y respeto en la clase.
7	1	B	4	El docente debe disponer y utilizar recursos materiales para el logro de los aprendizajes por parte del alumnado.
8	4	C	6	El docente debe monitorear el proceso de aprendizaje de los contenidos entregándole al alumnado información sobre el resultado de sus ejecuciones.
9	5	C	6	El docente debe monitorear el proceso de aprendizaje de los contenidos informando al alumnado sobre su progreso.

Tabla 2: Relación entre Domingo Blázquez y el MBE.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación responde a un enfoque cuantitativo, en el que tal como lo establecen Hernández, Fernández y Baptista (2010) se “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”, es decir, según la investigación, desde la construcción teórica sobre las competencias docentes del profesor de educación física y su posible evaluación, se deriva la hipótesis de que dos docentes del área se encuentran en un nivel de desempeño básico.

A su vez, esta investigación responde a un diseño metodológico no experimental transeccional o transversal exploratorio, es decir, es una primera investigación sobre una contextualización de las rúbricas de Domingo Blázquez para determinar el nivel de desempeño de los profesores de educación física, en el que no se manipula esta variable, sino que se observa cómo se van presentando las competencias docentes de los profesores en su contexto natural y en un momento determinado (Hernández et al., 2010), momento que representa a una unidad de aprendizaje.

3.2. POBLACIÓN

Como población a investigar se encuentran todos los profesores de educación física de la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago.

3.2.1. MUESTRA

El subgrupo de la población llega a representar a la totalidad del universo, es decir, que la muestra seleccionada representada por los dos profesores de educación física del Colegio Santa Rosa, equivalente a la totalidad de profesores de educación física de la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago. Asimismo, el tipo de muestra de la investigación responde a un proceso no probabilístico, donde “la elección de elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación” (Hernández et al., 2010).

3.3. TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

De acuerdo a Hernández et al. (2010), la recolección de datos “implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico”, tal planificación incluye determinar o tener en cuenta tres elementos indispensables para la obtención de los datos:

1. La(s) fuente(s) de donde se obtendrán los datos: Según la muestra seleccionada para esta investigación, la fuente corresponde a dos profesores de educación física que actualmente cumplen su rol profesional en el Colegio Santa Rosa de la Congregación de las Hermanas de la Providencia, ubicado con la ciudad de Santiago. A su vez, esta muestra en específica, coincide en que ambos son egresados de la escuela de educación física de la Universidad Católica Silva Henríquez, antiguamente conocida como Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas. Cabe mencionar que una de

las fuentes es de género femenino cuyos años de experiencia docente corresponden a 14 años (P_1), mientras que la otra fuente, de género masculino, posee un total de 25 años de experiencia en la docencia (P_2).

2. La(s) variable(s) a medir: De acuerdo al objeto de estudio, la única variable de carácter independiente a evaluar corresponde al nivel de desempeño de ambos profesores de educación física según las 10 competencias docentes que establece Blázquez.

3. El instrumento para recolectar los datos: Teniendo como única variable del estudio el nivel de desempeño docente, son dos tipos de técnicas que se utilizan para poder recoger los datos, distintas pero complementarias entre sí, en el que según Hernández et al. (2010), en algunas investigaciones diversos instrumentos pueden llegar a combinarse.

Uno de los tipos de técnicas es el cuestionario, cuyas características son el poseer preguntas cerradas y abiertas y el administrarse por entrevista personal, es decir, un conjunto de preguntas con opciones de respuestas previamente delimitadas (cerradas) y otras sin opciones de respuesta (abiertas) donde el entrevistador aplica el cuestionario a ambos profesores anotando posteriormente sus respuestas (Anexo N°1).

El otro tipo de técnica que se utiliza también para recolectar datos refiere al método de registro de comportamientos y situaciones observables, del que a su vez, para éste estudio se subdividen en tres instrumentos distintos.

Por un lado, se utiliza la técnica de grabación, realizada mediante la utilización de dos cámaras de video ubicadas estratégicamente en dos

puntos distantes entre ellas, pretende registrar lo que sucede en cada una de las clases de ambos profesores de educación física, y así, constituirse en un instrumento que permita observar nuevamente las clases favoreciendo su posterior análisis.

De manera complementaria a la grabación, el registro de observación se constituye como un instrumento que tiene por finalidad describir cada suceso en su tiempo real, es decir, anotaciones objetivas de cada situación en que se ve envuelto tanto el profesor de educación física como los alumnos que participan de sus clases (Anexo N°2).

Finalmente y en correlación con éste estudio en particular, la tercera técnica mediante observación es la utilización de rúbricas que, como instrumento de recogida de información, comprende un conjunto de indicadores de logro para evaluar el nivel de desempeño de ambos profesores de educación física según cada una de las diez competencias docentes que establece Blázquez (Anexo 3). En efecto, para objetivizar y contextualizar estas rúbricas establecidas en el contexto español hacia la realidad chilena, se realizaron tres ajustes:

1. Una modificación al lenguaje y/o redacción del contenido de las rúbricas como motivo de que el instrumento sea de entendimiento a la cultura de éste país.

2. Una reducción a los indicadores de logro de las rúbricas de las 10 competencias con motivo de los siguientes criterios de selección:

- 2.1. *Por homogeneidad:* Referido a que la finalidad de dos indicadores distintos apunta hacia lo mismo, como también entre niveles de

desempeño de dos indicadores distintos, pudiendo estar dentro de una misma competencia docente como no.

2.2. *Por subjetividad:* Referido a que uno o más indicadores, como también niveles de desempeño, considera el punto de vista del sujeto, dificultando así su observación.

2.3. *Por significancia:* Referido a que el indicador y/o sus niveles de desempeño no son necesariamente significativos o concluyentes para determinar la competencia docente.

2.4. *Por inclusión:* Referido a que un indicador engloba a otro dentro de una misma competencia, es decir, se complementan siendo uno más amplio que otro.

Para tales efectos, los indicadores que se redujeron según los 5 criterios de selección son los siguientes:

Para la competencia 1, el indicador 3 fue descartado por su inclusión en el indicador 5 de la misma competencia, debido a que este último hace mención a tener diseñado una ficha de plan de clase, y el disponer de esta ficha engloba las variables que se consideran en el indicador 3, tales como las tareas, organización, contenidos, objetivos, entre otros.

Para la competencia 2, el indicador 2 fue descartado por homogeneidad con el indicador 2 de la competencia 1, ya que en ambos se hace referencia al diseño de tareas o actividades en relación a las características de los alumnos. El indicador 3 fue suprimido por su subjetividad, puesto que las actividades no poseen la misma significancia y relevancia para todo el alumnado. El indicador 4, se descarta por el criterio de homogeneidad con el

indicador 2 de la misma competencia, haciendo una misma referencia respecto al diseño de tareas en base a una progresión en la dificultad.

Para la competencia 3, los indicadores 1, 3 y 4 fueron descartados por significancia. En primer lugar, en el indicador 1 no se considera concluyente que el profesor sólo mencione en la planificación la evaluación diagnóstica, sino que también la realice. En el indicador 3 no es significativo solo indagar sin haber propuesto un plan de acción respecto a ello. Finalmente en el indicador 4, no se considera concluyente emplear y utilizar distintas técnicas para obtener información referente al diagnóstico si estos no van a asegurar que la evaluación se correcta.

Para la competencia 4, el indicador 2 fue descartado por homogeneidad con el indicador 1 de la misma competencia, ya que ambos hacen mención a la selección de distintos métodos y, a su vez, con el indicador 5 de la misma competencia, ya que los dos se refieren a la utilización de distintos métodos, utilizando preferentemente aquellas metodologías de producción. El indicador 4 es suprimido por el criterio de inclusión respecto al indicador 5 de la misma competencia, puesto que favorecer la implicación del alumnado significa tener previsto la utilización de un método de producción.

Para la competencia 5, el indicador 3 y 4 fue descartado por su inclusión en el indicador 1 de la misma competencia, ya que este último establece concretamente las normas de convivencia escolar para fomentar los modelos de conducta de respeto y solidaridad entre los alumnos, sean o no del mismo género.

Para la competencia 6, el indicador 2 y 3 fueron descartados por su inclusión en el indicador 1 de la misma competencia, ya que organizar a los

alumnos evitando pérdidas de tiempo en las transiciones y dar respuesta a la heterogeneidad del grupo, significa tener previstos los modos de organización para cada momento de la clase. El indicador 4 fue suprimido por su inclusión en el indicador 5 de la competencia 8, puesto a que este último comprende específicamente la posición dinámica que mantiene el profesor dentro del aula cuando se refiere a la utilización del lenguaje no verbal de tipo proxémico.

Para la competencia 7, el indicador 2 fue descartado por su inclusión en el indicador 1 de la misma competencia, ya que el estudio y análisis de las diversas formas de utilización del material didáctico ocurre antes de seleccionar, distribuir y utilizar este mismo recurso. El indicador 3 se suprimió por el criterio de significancia, ya que utilizar un material alternativo y/o reciclado no asegura que beneficie los logros del aprendizaje del alumnado. Por último, el indicador 4 se elimina por su inclusión en el indicador 1 de la misma competencia, puesto que prever qué materiales debe contar la docencia de educación física, ocurre antes de seleccionar, distribuir y utilizar el material didáctico.

Para la competencia 8, el indicador 1 fue descartado por el criterio de significancia, ya que prever de los canales comunicativos adecuados en el plan de clase no se considera pertinente si es que no se llevan a cabo. El indicador 2 se eliminó por su inclusión en el indicador 3 de la misma competencia, puesto que aplicar cada una de las reglas de la buena comunicación refiere a informar de manera clara, precisa y adecuada la transmisión de mensajes.

Para la competencia 9, el indicador 1 se descarta por el criterio de subjetividad, puesto que una actividad no puede despertar el mismo interés en todo el alumnado y, a su vez, por el criterio de homogeneidad con el indicador 1 de la competencia 2, ya que sus niveles hacen referencia a la presentación de objetivos al inicio de la clase. El indicador 2 se elimina por el criterio de homogeneidad con el indicador 1 de la competencia 6, debido a que ambos hacen referencia al modo de organización del alumnado. Por último, el indicador 4 se descarta por su inclusión en el indicador 3 de la misma competencia, ya que intervenir con los alumnos desmotivados significa utilizar la motivación antes, durante y después de cada tarea.

Y para la competencia 10, el indicador 1 se descarta por el criterio de significancia, ya que no se considera necesario mencionar en la planificación la anticipación de los errores, por lo que además tampoco asegura que esto sirva de manera preventiva. El indicador 3 se elimina por su inclusión en el indicador 2, puesto que este último considera observar, detectar, identificar y reaccionar ante los errores, englobando así la identificación del origen del error. El indicador 4 se elimina por homogeneidad con el indicador 2, ya que ambos parten observando y terminan corrigiendo las diferentes respuestas erróneas del alumnado. Y por último, el indicador 5 se descarta por su inclusión en el indicador 2, debido a que como parte de la reacción ante los errores pueda existir un ajuste en el proceso de enseñanza y/o situaciones de aprendizaje.

3. Una reducción a los niveles de desempeño de todos los indicadores de logros seleccionados de cada competencia con motivo de que estas rúbricas se adapten a la evaluación docente que aplica el Ministerio de Educación chileno a las pedagogías en general.

Como resultante entonces, de cada uno de los ajustes que se aplicó a las rúbricas originales que establece Blázquez, los indicadores se redujeron de un total de 50 a 24 de ellos y los niveles de desempeño se redujeron de un total de 5 a 4 de los mismos (Anexo 4).

3.4. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Una vez recolectado todos los datos e introducidos en la matriz, se utiliza un programa estadístico computacional que nos ayuda a analizar estos datos de manera más detallada y así poder interpretar los resultados obtenidos en él. El programa seleccionado para tal análisis es el Excel de Microsoft Office cuyas funciones permiten “analizar e interpretar mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas”, paso esencial para llevar a cabo un análisis informativo (Hernández et al. 2010). Para tales efectos, entonces, las funciones estadísticas de tabulación, promedio y gráficos por parte del programa Excel, se destinan para constituirse como las técnicas principales del análisis de información de ésta investigación.

Por último, para un mayor entendimiento del posterior análisis de la información, la tabla presentada a continuación pretende dar a conocer tres conceptos que conducen la fase de análisis: la mención del nombre de cada competencia con su respectivo número, la mención del nombre de cada indicador con su respectivo número según cada competencia y la mención del nombre cada nivel de desempeño con su respectivo número:

Competencia	Nombre
1	Diseñar, concebir y preparar la clase
2	Gestionar la progresión de los aprendizajes
3	Realizar diagnóstico inicial
4	Utilizar métodos de enseñanza/aprendizaje adecuados
5	Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia.
6	Organizar el grupo clase
7	Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos
8	Comunicarse bien con los alumnos
9	Motivar al alumnado para aprender
10	Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores

Tabla 3.1: Competencias docentes según su numeración.

Competencia	Indicador	Nombre
1	1	Diseña y prepara el plan de clases en concordancia con los contenidos.
	2	Elabora en el plan de clase los objetivos y actividades acordes con las capacidades del grupo curso.
	3	El diseño de plan de clase indica el tipo de clase que se lleva a cabo.
	4	Tiene diseñado un modelo de ficha de plan de clase con la previsión de todos los componentes que la configuran.
2	1	Informa y comunica a los alumnos los objetivos de la clase y el trabajo que se va a realizar.
	2	Interviene sobre los factores que favorecen la gestión del tiempo de clase.
3	1	Emplea y destina tiempo a la evaluación diagnóstica inicial.
	2	Adapta lo previsto en función de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial.
4	1	Menciona métodos de enseñanza/aprendizaje en la unidad didáctica y plan de clases.
	2	En el plan de clase, considera decisiones de pre-impacto, impacto y post-impacto.
	3	Utiliza metodologías de producción para favorecer la implicancia cognitiva del alumnado.
5	1	Establece y utiliza normas consistentes a la convivencia escolar.
	2	Establece y utiliza rutinas garantizando un ambiente organizado.
	3	Reacciona frente a un quiebre, utilizando métodos adecuados para la resolución de los conflictos entre los alumnos.
6	1	Considera en las planificaciones las formas de organización del grupo para cada momento de la clase.
	2	Utiliza la interacción social reduciendo las situaciones de marginación.

7	1	Utiliza distintos materiales didácticos y varía en su uso.
	2	Utiliza el espacio y los recursos materiales de manera que promueve la atención a la diversidad y la interacción social de todos los alumnos.
8	1	Aplica las reglas básicas de la buena comunicación.
	2	Entrega información de los resultados a los alumnos según sus ejecuciones.
	3	Utiliza el lenguaje no verbal para facilitar la comunicación con el alumnado.
9	1	Interviene en todos los momentos de la tarea estimulando la motivación hacia el aprendizaje.
	2	Informa sobre el progreso de cada alumno como el progreso del grupo curso.
10	1	Realiza correcciones de los errores que cometen los alumnos.

Tabla 3.2: Indicadores de logro de cada competencia docente según su numeración.

Nivel de desempeño	Nombre
1	Insatisfactorio
2	Básico
3	Competente
4	Destacado

Tabla 3.3: Niveles de desempeño según su numeración.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Decidir el programa de análisis de los datos para finalmente preparar los resultados para presentarlos, requiere de previamente “preparar las mediciones obtenidas o los datos recolectados para analizarlos correctamente” (Hernández et al., 2010). Tal proceso, se divide en 2 situaciones concretas de recogida de datos: dos instrumentos aplicados antes (cuestionario) y durante (registro) las sesiones de clase y otro empleado después (rúbrica) del término de la unidad.

En primer lugar, con propósito de obtener la opinión de cada profesor mediante expresiones escritas, es que el cuestionario, con un total de 17 preguntas, busca recoger información que no puede ser obtenida ni utilizando el registro ni la rúbrica. Tal instrumento, es aplicado en momentos distintos para cada profesor de educación física pero ambos en la única sala de profesores. Los resultados se presentan a continuación:

CUESTIONARIO: P ₁	
1.	¿Elabora plan de clases? Sí () No (x) <i>Si la respuesta a la pregunta anterior es “no”, continúe desde la pregunta 3. De lo contrario, continúe normalmente.</i>
2.	¿Este plan de clases está sujeto a cambio en caso de ser necesario? Sí () No ()
3.	¿Realiza algún tipo de evaluación diagnóstica? Sí (x) No () <i>Si la respuesta a la pregunta anterior es “no”, continúe desde la pregunta 7. De lo contrario, continúe normalmente.</i>
4.	¿En qué momentos realiza la evaluación diagnóstica? A principio de año.
5.	¿Cómo realiza la evaluación diagnóstica? Por lo general, la evaluación se realiza sobre los patrones motores como correr, trepar, saltar. Se hace a través de una pauta de observación de manera general.
6.	Según los resultados de la evaluación diagnóstica, ¿Modifica las situaciones de enseñanza/aprendizaje? Sí, para reforzar más en la parte que están más débiles.

7. **¿Establece normas de convivencia para el desarrollo de las clases?**
Si (x) No ()
- Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe con la pregunta 10. De lo contrario, continúe normalmente.*
8. **¿Cuándo las establece?**
Al inicio del año. Es al inicio donde se entregan reglas generales que tienen relación con la convivencia escolar.
9. **¿Qué normas establece?**
Las normas son, por lo general, respetar el orden de las filas, entrar con cuidado al gimnasio, ayudar a la o las compañeras que lo necesiten, no pelear y tener cuidado entre ellas, éste sobre todo porque de repente son muy atarantadas.
10. **¿Establece rutinas de para el desarrollo de las clases?**
Si (x) No ()
- Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe con la última pregunta. De lo contrario, continúe normalmente.*
11. **¿Cuándo las establece?**
Al igual que las normas, las rutinas se establecen al comienzo del año.
12. **¿Qué rutinas establece?**
Al principio de la clase se pasa la lista, se tienen que formar para salir de la sala de clases y al final ellas saben que tienen que ir a lavarse y cambiarse la polera.
13. **Frente a una situación de conflicto, ¿Cómo los resuelve?**
Bueno, eso depende. Si es un grupo grande, se para la clase y se conversa con todo el grupo y las afectadas y si es un problema con dos o tres niñas, yo llamo a las niñas que tienen el problema, converso con ellas y trato de solucionarles el problema.

CUESTIONARIO: P₂

1. **¿Elabora plan de clases?**
Si (x) No ()
- Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe desde la pregunta 3. De lo contrario, continúe normalmente.*
2. **¿Este plan de clases está sujeto a cambio en caso de ser necesario?**
Si (x) No ()
3. **¿Realiza algún tipo de evaluación diagnóstica?**
Si (x) No ()
- Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe desde la pregunta 7. De lo contrario, continúe normalmente.*
4. **¿En qué momentos realiza la evaluación diagnóstica?**
Protocolarmente se hace durante los primeros 15 días de clases, después yo lo hago al inicio de cada unidad, y si es un curso nuevo que yo no conozca, en vez de hacerlo en una sola clase lo hago en dos.
5. **¿Cómo realiza la evaluación diagnóstica?**
Es una evaluación diagnostica exclusivamente formativa y a través de observación directa. Se toman apuntes respecto al grupo en general, especialmente a las niñas que son nuevas.
6. **Según los resultados de la evaluación diagnóstica, ¿Modifica las situaciones de enseñanza/aprendizaje?**
Si es un curso antiguo, es poco probable que se varíen porque ahí lo que llega a ser distinto son las alumnas nuevas. Ahora, si es un curso nuevo, sí varía pero con una conversación previa con la profesora que tuvo este mismo curso, en este caso, con la Vivi.
7. **¿Establece normas de convivencia para el desarrollo de las clases?**
Si (x) No ()
- Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe con la pregunta 10. De lo contrario, continúe normalmente.*
8. **¿Cuándo las establece?**
A principio de año yo entrego la red de contenidos y las reglas de la asignatura, y dentro de las reglas, esta todo lo que tiene que ver con la convivencia escolar.
9. **¿Qué normas establece?**
Ellas saben que tienen 15 minutos después del toque de timbre de recreo para entrar a clases y estar presentes en el lugar que vamos a hacer la clase. Además, tienen que traer polera de cambio y hay ciertas reglas con todo lo que pasa con los atrasos, cuando alguien falta a una prueba y no tiene certificado médico, etc.
10. **¿Establece rutinas de para el desarrollo de las clases?**

Si (x) No ()

Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe con la última pregunta. De lo contrario, continúe normalmente.

11. ¿Cuándo las establece?

Al inicio del año en conjunto con las normas de convivencia.

12. ¿Qué rutinas establece?

Al principio tienen un tiempo para llegar a clases, yo les doy 15 a 20 minutos para que vayan al camarín y después de eso tiene que quedar el camarín desocupado porque viene otro curso. También, una vez que llegan a clases se pasa la lista, se dan las instrucciones y se entrega el o los objetivos y después de ir al gimnasio, como rutina de calentamiento cada una debe hacer un pequeño trabajo de flexibilidad. Y al término de la clase, saben cuánto rato les queda para el camarín.

13. Frente a una situación de conflicto, ¿Cómo los resuelve?

Dependerá del tipo de problema. Por lo general se resuelve con todas las alumnas involucradas, por ejemplo, si es que son dos los grupos con conflicto, les pido ambas versiones y lo solucionamos con la condición de que cumplan un compromiso. Ahora, si son temas más complejos o reiterativos, se las deriva con el o la profesora jefe, e incluso, con inspectoría.

En segundo lugar, como instrumento complementario de recogida de información respecto a las conductas de ambos profesores como del alumnado partícipe de las clases de educación física, es que el registro se hace presente por cada clase y con anotaciones de minuto a minuto tal cual se fueron dando los hechos. Los resultados se presentan a continuación:

CLASE NÚMERO 1: P ₁	
MINUTO	OBSERVACIÓN
00:00	Suena el timbre para entrar a clases.
06:00	Profesora llega a la sala de clases y resuelve una situación de una alumna que tiene alergia. Luego saluda, menciona que comienzan con la unidad de fútbol y comenta que de parte de la Universidad Católica Silva Henríquez se grabarán algunas clases, reaccionando con gritos las alumnas.
10:30	Profesora hace ingreso a la cancha.
11:05	Profesora da primera orden: "Hagan filas acá. Filas". Alumnas se ordenan en hilera a un costado de la cancha.
11:40	Profesora solicita silencio.
11:46	Profesora dice nuevamente: "Silencio".
11:50	ACTIVIDAD N°1 Profesora dice: "Van a trotar suavemente. Si quieren pueden trotar en forma libre. Pueden trotar por cualquier lugar, pero sin papar". Luego menciona: "Ya no es necesario que troten en filas, pero sí que no paren. Suavecito".
12:25	Alumnas comienzan la actividad. Luego, la profesora sale de la cancha para ir en búsqueda de los materiales.
13:00	Algunas alumnas cambian de manera voluntaria la actividad, ya que comienzan a jugar de manera autónoma al juego de la pinta.
14:00	Profesora vuelve de buscar los materiales.
14:36	Profesora aplaude de manera rítmica por unos segundos para que las alumnas sigan trotando.

14:51	VARIANTE N°1 ACTIVIDAD N°1 Profesora toca silbato y realiza una variación en la actividad mencionando: “Troten ahora de a dos”.
14:55	Alumnas comienzan la variación de la actividad trotando en parejas tomadas de la mano, mientras la profesora aplaude de manera rítmica.
15:23	VARIANTE N°2 ACTIVIDAD N°1 Profesora realiza una nueva variación de la actividad, diciendo: “Ahora de a tres. Trote”. Luego, la profesora aplaude nuevamente de manera rítmica.
15:27	Alumnas comienzan la nueva variación de la actividad, trotando de a dos tomadas de las manos.
16:00	Profesora toca el silbato y organiza a las alumnas al centro de la cancha.
16:15	ACTIVIDAD N°2 Profesora explica una nueva actividad, en la que las alumnas deberán jugar a la “pinta” sólo en la mitad de cancha. Luego, comienza a escoger a las alumnas que pintan.
16:35	Profesora termina de escoger a las alumnas pintadoras, las separa del grupo y el resto de alumnas comienza a correr. Al instante, la profesora da inicio a la actividad.
16:43	Profesora toca el silbato y detiene la actividad para reiterarles a las alumnas que el trabajo es solo en la mitad de la cancha.
17:15	Profesora da nuevamente inicio a la actividad tocando el silbato y las alumnas comienzan a jugar a la pinta en la mitad de la cancha.
18:03	VARIANTE N°1 ACTIVIDAD N°2 Profesora toca el silbato y reúne a las alumnas al centro de la cancha para explicar la variación de la actividad al juego de la “pinta cadena”.
18:19	Profesora comienza a organizar a las alumnas agrupando a aquellas que pintarán al resto.
18:35	Profesora da comienzo a la variación de la actividad.
19:15	Profesora detiene juego, para luego dirigir un breve trabajo de respiración como vuelta a la calma.
19:35	ACTIVIDAD N°3 Profesora les indica a las alumnas que se ubiquen en la línea de fondo de la cancha, diciéndole a una de ellas se coloque al centro de ésta para realizar la nueva actividad conocido como el “Hombre de negro”.
19:56	Profesora da comienzo a la actividad y la alumna al centro de la cancha grita: ¿Le temen al hombre negro? El resto de las alumnas, paradas a un costado de la cancha, responden: ¡No! Nuevamente, la alumna al centro de la cancha, pregunta: ¿Se atreven a cruzar? El resto de las compañeras responde: ¡Sí! Y la alumna al centro de la cancha grita: ¡Entonces, crucen!
20:04	Alumnas comienzan a cruzar la cancha, en una dinámica en la cual, la alumna que está al centro, las va atrapando mientras el resto intenta pasar de un costado al otro de la cancha. Así, las alumnas que van siendo atrapadas, ayudan a la misma compañera a atrapar a las alumnas que van quedando.
22:33	Todas las alumnas fueron atrapadas al centro de la cancha, por lo que la profesora elige a una nueva alumna para que se ubique al medio de la cancha dar comienzo al juego nuevamente.
23:08	Profesora, para dar inicio a la actividad, hace la pregunta: ¿Le temen al hombre negro? Las alumnas responden: ¡No! Luego, la alumna al centro de la cancha pregunta: ¿Se atreven a cruzar? El resto de alumnas responde: ¡Sí! Entonces, la alumna al centro de la cancha les grita: ¡Entonces crucen!
24:40	Profesora detiene el juego y organiza al grupo curso al centro de la cancha, indicándole a una alumna que traiga algunos conos.
24:49	ACTIVIDAD N°4 Profesora realiza ejercicios de respiración como vuelta a la calma, indicándoles que inspiren elevando los brazos y expiren bajándolos.
26:01	Profesora continúa la actividad de vuelta a la calma realizando ejercicios de movilidad articular.
28:03	Entra la alumna que se le indicó que trajera los conos.
28:15	Profesora la ordena a otra alumna que traiga balones pequeños.
28:45	Profesora les indica a las alumnas que se reúnan en pequeños grupos para la siguiente actividad, ubicándose en hileras a un costado de la cancha.
29:34	Profesora, al pedir silencio, luego les menciona a las alumnas: “Manos en la cintu...” Y las alumnas responden:

	“... ¡ra!” Luego, la profesora menciona: “Manos en la cade...” Y responden: “... ¡ra!”
30:45	Vuelve la alumna que se le indicó que trajera balones pequeños.
31:10	Profesora, manteniéndose estática, espera que se callen las alumnas. Luego, éstas se dan cuenta y piden silencio entre ellas.
31:40	ACTIVIDAD N°5 Profesora da una nueva orden para la siguiente actividad: “Deben llegar hasta el fondo realizando ascensiones. Recuerden que las ascensiones es en aumento de velocidad”
31:55	Profesora da comienzo a la actividad y las alumnas comienzan a realizar ascensiones.
33:17	ACTIVIDAD N°6 Profesora cambia a una nueva actividad, mencionándoles: “La última de la fila pasa en zigzag entre sus compañeras y, cuando quede adelante, comienza la última. Es hasta llegar al final.”
33:56	Profesora toca el silbato para dar comienzo a la actividad y las alumnas comienzas a zigzaguear entre sus compañeras.
34:14	Profesora observa la ejecución de sus alumnas, mientras les da algunas indicaciones a algunas de ellas.
35:00	Profesora toca el silbato para detener la actividad, corrige y explica nuevamente a todas las alumnas, dado que en la ejecución algunas cometían errores.
35:47	Profesora toca el silbato para dar comienzo nuevamente a la misma actividad de zigzag.
36:56	Profesora nuevamente toca el silbato para detener la actividad, indicándoles a las alumnas que se reúnan en los mismos grupos y lugares.
36:59	ACTIVIDAD N°7 Profesora les menciona que las hileras la miren a ella, dándoles nuevas instrucciones para la siguiente actividad: “Hay algunas que no escuchan las instrucciones. Ahora, escuchen bien, la última de cada fila va a pasar por debajo de las compañeras que estarán boca abajo apoyadas en manos y pies. ¡Cállense un poquito por favor! Van a cruzar la cancha, pasando por debajo, hasta llegar a la otra línea. Cuando su compañera vaya corriendo para allá, pueden descansar, y cuando venga se posicionan.”
39:07	Profesora toca el silbato para dar comienzo a la actividad y las últimas alumnas comienzan a pasar por debajo de su grupo de compañeras.
40:49	Profesora toca el silbato para detener la actividad y les indica a las alumnas que se dirijan a tomar agua.
41:28	Profesora comienza a dar nuevas instrucciones a las primeras alumnas que vuelven de tomar agua y estas comienzan a posicionarse. Las alumnas que van llegando, inmediatamente se ubican en los lugares en que se encuentran sus compañeras.
42:09	Profesora recoge los conos y comienza a ubicarlos dentro de la cancha para la nueva actividad.
42:56	Profesora organiza a las alumnas ubicándolas en hileras frente a los conos.
44:02	Profesora termina de organizar a las alumnas según los mismos grupos de un comienzo, para luego dirigirse a buscar los balones que utilizarán las alumnas.
44:18	Profesora comienza a repartir los balones a cada grupo de alumnas.
44:50	Profesora pide silencio a las alumnas y las mira a cada una.
45:33	ACTIVIDAD N°8 Profesora comienza a explicar la nueva actividad de conducción de balón y pase con borde interno.
46:25	Profesora, luego de explicar, realiza una demostración de la actividad.
46:58	Las primeras alumnas de cada grupo comienzan a conducir el balón según las indicaciones de la profesora.
49:35	Profesora observa el trabajo mientras las alumnas realizan la actividad.
49:46	Profesora toca el silbato, detiene la actividad y corrige al grupo completo de alumnas reiterando las indicaciones para su correcta ejecución.
50:23	Nuevamente las primeras alumnas comienzan a conducir el balón según las indicaciones que se reiteraron.
50:28	Profesora comienza a desplazarse por la cancha observando la ejecución de las alumnas.
50:38	Profesora se detiene a un costado de la cancha a seguir observando.
52:48	Profesora toca el silbato y detiene la actividad, aunque algunas alumnas continúan realizando la actividad.

52:51	Profesora comienza a reacomodar los conos para la siguiente actividad.
53:58	Profesora le pide a una alumna que reubique el cono de su equipo al centro.
54:05	Profesora termina de acomodar los conos.
54:13	Profesora va a buscar las mini vallas para acomodarlos en la cancha.
54:23	Profesora le solicita a una alumna que le coloque las mini vallas a un costado de la cancha.
54:29	Profesora toca el silbato y pide a las alumnas que se ubiquen en sus lugares respectivos.
54:35	Profesora pide silencio y espera a que las alumnas se callen y ordenen.
55:39	VARIANTE N°1 ACTIVIDAD N°8 Profesora comienza a explicar la variante de la actividad, señalándoles que consiste en la misma conducción del balón pero pateándolo con el borde interno en dirección a la mini valla, para luego devolverse conduciendo el balón y terminar dando un pase con borde interno a la compañera.
56:53	Profesora da comienzo a la actividad y las primeras alumnas de cada grupo comienzan la conducción del balón.
59:09	Profesora se sienta a un costado de la cancha a escribir en el libro de clases.
1:00:39	Profesora termina de escribir y ver el libro de clases.
1:00:52	Profesora toca el silbato, detiene la actividad y pide a las alumnas que se ubiquen en sus lugares respectivos.
1:01:15	Profesora se acerca a las alumnas y va recogiendo los balones que se utilizaron en la actividad anterior.
1:01:35	Profesora se dirige a guardar los balones.
1:01:51	Profesora, luego de guardar los balones, se dirige hacia las alumnas.
1:02:15	Profesora llama a las alumnas para que se ordenen en otro costado de la cancha, diciéndoles: "¡Acá la fila!".
1:02:27	Profesora comienza a organizar al primer grupo de alumnas, para luego dirigirse al segundo grupo.
1:02:57	Profesora termina de organizar al segundo grupo de alumnas y se dirige a buscar balones de fútbol.
1:03:36	Profesora, al ver a las alumnas que se desordenan, organiza nuevamente la posición de las alumnas.
1:04:19	ACTIVIDAD N°9 Profesora comienza a explicar la nueva actividad, mencionándoles que una vez formadas en hileras, el balón debe pasar de adelante hacia atrás por sobre la cabeza y al llegar a la última compañera, ésta toma el balón y avanza entre cada una haciendo un zigzag mediante la conducción del balón hasta llegar adelante, para que nuevamente el balón se dirija hacia atrás.
1:05:28	Profesora al terminar de explicar la actividad, separa aún más a las alumnas de cada hilera y luego grita: "¡Listas!".
1:05:37	Profesora toca el silbato y las alumnas comienzan a desplazar el balón por sobre sus cabezas hacia atrás.
1:08:26	Profesora grita: "¡Un poquito más rápido!".
1:08:29	Profesora comienza a observar el trabajo mientras las alumnas ejecutan la actividad.
1:09:36	Mientras las alumnas siguen trabajando, la profesora comienza a recoger el material usado en las actividades anteriores.
1:09:41	Profesora, luego de recoger los materiales, vuelve a observar a las alumnas y se desplaza por alrededor de ellas.
1:10:47	Profesora le pide a una alumna que le ayude a seguir recogiendo el material que se utilizó anteriormente.
1:11:20	Alumnas comienzan a animarse entre ellas, luego la profesora las observa y les da algunas indicaciones sobre su ejecución.
1:13:25	Alumna se acerca a hablar con la profesora.
1:13:38	Profesora, al ver a las alumnas muy cerca entre ellas, las corrige separándolas a cada una para continuar la actividad.
1:15:23	Alumnas comienzan a gritar animándose entre ellas y otras se sientan en el suelo generando desorden. Ante esto la profesora pregunta: "¿Por qué se agachan?"

1:15:35	Profesora, al ver que un equipo llega hacia el otro extremo de la cancha, se dirige hacia ambos grupos anunciando al equipo ganador. Las alumnas celebran gritando y saltando.
1:15:44	Profesora recoge ambos balones que se ocuparon para la actividad y llama a las alumnas a reunirse al centro de la cancha y grita: "¡Sentarse!".
1:16:31	ACTIVIDAD N°10 Reunidas y sentadas las alumnas, la profesora comienza un trabajo de elongación con las alumnas.
1:17:06	Mientras las alumnas continúan con el trabajo de elongación, la profesora se dirige a recoger el libro de clases y comienza a revisarlo.
1:19:35	Profesora da por finalizada la clase, a lo cual las alumnas corren a buscar sus bolsos y útiles de aseo, para posteriormente abandonar la cancha.
1:21:02	Profesora hace abandono de la cancha.

CLASE NÚMERO 2: P ₁	
MINUTO	OBSERVACIÓN
00:00	Suena el timbre para entrar a clases.
02:45	Profesora se traslada de la sala de profesores a la sala de clases.
03:45	Profesora apenas llega a la sala de clases saluda a las alumnas pero sólo algunas responden al saludo. Frente a este comportamiento, la profesora les recuerda la norma del saludo y las alumnas se ponen de pie y la saludan.
05:00	Luego del saludo, la profesora también les recuerda la norma del orden y aseo de la sala, por lo que las alumnas de inmediato comienzan a ordenar y limpiar la sala de clases, mientras la profesora anota en el libro de clases a las alumnas que no andan con la polera de educación física.
06:34	Profesora les dice: "Es irrespetuoso que entren a la próxima clase sucias y transpiradas, a mí me daría vergüenza y las que no traen la polera de educación física irán a inspectoría y se quedan sin participar en la clase, ya es mucho. Además es una pérdida de tiempo estar anotando" (Profesora sube el tono de su voz). Luego, comienza a escribir comunicaciones a las alumnas que reiteradamente vienen sin polera de educación física o alguna polera de cambio.
11:03	Profesora verifica que la sala de clases esté limpia y ordenada para luego indicarles a las alumnas que se dirijan a la cancha.
12:27	Llegan las primeras alumnas a la cancha y se ubican en las graderías.
15:23	Algunas alumnas juegan solas sin supervisión.
16:50	Profesora hace ingreso a la cancha conversando con una alumna.
17:31	Profesora ubica a las alumnas en hilera a un costado de la cancha.
18:02	ACTIVIDAD N°1 Profesora pide silencio a las alumnas y comienza a explicar la actividad diciéndoles: "Van a trotar cinco minutos pero sin parar. Si para una, se detiene el tiempo. Es súper importante que mantengan su ritmo. Trote suave, no es carrera. ¿Alguna pregunta?".
19:28	Después de llamarle la atención a una alumna, la profesora verifica si la explicación fue entendida y demuestra el trote.
19:56	Profesora reitera el silencio a las alumnas y recuerda las instrucciones.
20:21	Profesora da inicio a la actividad y las alumnas comienzan a trotar en diversas direcciones de forma individual.
20:55	Profesora les indica a las alumnas que no están participando de la clase que se queden sentadas en las graderías.
21:20	Profesora sale de la cancha mientras las alumnas continúan trotando.
22:40	Una alumna se cae producto de que otra alumna la empujó. Las alumnas que la acompañaban en el trote la ayudan a ponerse de pie y continúan con la primera actividad.

23:48	Alumnas se alientan para terminar los últimos minutos de la actividad sin que nadie se detenga.
24:00	Profesora vuelve a ingresar a la cancha con materiales. Al ver a la profesora llegar, las alumnas comienzan a trotar de manera continua y ordenada.
24:55	Profesora le indica a una alumna que siga trotando.
25:50	Profesora da aviso a las alumnas que quedan treinta segundos de trote, y dice: "¡No paren!" (Con tono entusiasta).
26:26	Profesora se dirige hacia una alumna y le dice: "¡Fernanda, muévete! ¡Siga, siga! ¡Queda poco!" La profesora vuelve a dar aviso del tiempo que les queda por trotar, diciéndoles: "¡Quedan treinta segundos más!".
26:42	Profesora les indica a las alumnas que se detengan y que deben caminar inhalando y exhalando para poder volver a la respiración normal señalándoles que deben repetirlo durante cuatro veces.
27:21	ACTIVIDAD N° 2 Profesora les llama la atención a todas las alumnas y las reúne a un costado de la cancha para comenzar a dirigir la movilidad articular.
27:50	Profesora llama la atención de una alumna que conversa con otra y que no están realizando el ejercicio: "¡Ya pues, Maura!"
28:00	Profesora pide silencio a las alumnas que están en la gradería y no están participando de la clase. Una de las alumnas que no está realizando la clase le pregunta a la profesora si puede participar, respondiéndole responde que no.
29:02	Profesora reorganiza a las alumnas en hileras en el centro de la cancha y luego las distribuye en tríos, ubicándolas a un costado de la cancha.
29:57	Profesora toca el silbato para llamar la atención de las alumnas.
30:20	ACTIVIDAD N°3 Profesora explica la actividad que se realizará y dice "Van a llegar hasta el fondo de la cancha realizando ascensiones". Luego le indica a una alumna que se abroche los cordones de sus zapatillas para poder comenzar con la tercera actividad.
30:45	Profesora da el inicio de la actividad y las alumnas comienzan a realizar ascensiones a lo largo de la cancha.
32:02	Profesora toca el silbato y detiene la actividad.
32:07	ACTIVIDAD N°4 Profesora reubica a las alumnas a un costado de la cancha y pide que tomen distancia entre ellas para que puedan realizar la siguiente actividad sin complicaciones, señalándoles: "La última de la fila va a ir desplazándose en zigzag hacia adelante".
32:56	Profesora da inicio a la actividad observando la ejecución de las alumnas, diciéndoles: "Hágalo bien, si no, hacemos todo de nuevo".
33:30	VARIANTE N°1 ACTIVIDAD N°4 Profesora hace callar a las alumnas para cambiar la actividad manteniendo la misma organización grupal, demostrando y señalando: "Se colocan en posición de puente y deben pasar por abajo".
33:43	Profesora da inicio a la actividad y la última alumna de cada equipo comienza a pasar por debajo de sus compañeras. Luego a esto, la profesora se dirige a un costado de la cancha para ordenar algunos materiales.
34:50	Profesora señala: "¡Siga, siga! ¡Ya pues!". Luego, la profesora comienza a observar a todos los grupos para ver cómo ejecutan la tarea.
35:55	Profesora le corrige la posición a una alumna que formaba el puente.
36:32	Profesora toca el silbato para dar fin a la actividad, señalando: "¡Tiempo!". Comienza a reubicar en sus lugares respectivos a las alumnas.
37:05	Profesora comienza a ubicar los conos en la cancha utilizando para ello sólo la mitad del lado más largo de la cancha.
37:35	La mayoría de las alumnas se desordenan y juegan entre ellas, mientras la profesora sigue preparando el material de la siguiente actividad.
38:10	Profesora señala: "Ubicarse frente al cono". Luego se dirige a cada grupo mencionando lo que tienen que hacer, corrigiendo a un grupo que no escucharon la organización y las ubica.
38:42	Profesora le entrega los balones a cada grupo de alumnas. Luego de la entrega, les pide silencio.

39:24	Profesora les pide nuevamente silencio para poder explicar la actividad, diciendo constantemente: "¡Shhh!".
39:40	ACTIVIDAD N°5 Profesora reitera el silencio y comienza a explicar la nueva actividad.
40:08	Profesora interrumpe su explicación haciendo callar a las alumnas que no participan de la clase y les dice: "¡Las que no participan de la clase, se quedarán sentadas y en silencio!".
40:36	Profesora da inicio a la actividad y las alumnas comienzan a conducir el balón utilizando el borde interno.
41:06	Profesora, a un costado de la cancha, toma el libro de clases y llena la asistencia.
41:45	Profesora deja el libro de clases y se dirige a las alumnas.
42:54	Profesora toca el silbato para detener la actividad y comienza a hacer callar a las alumnas que siguen conversando.
43:20	Profesora les da algunas instrucciones y pregunta: "¿Escucharon?", llamándole la atención a una alumna diciéndole: "¿Escuchó? La que está haciendo desorden, está puro molestando en la clase".
44:28	VARIANTE N°1 ACTIVIDAD N°5 Profesora varía la actividad anterior, señalándoles a las alumnas que el desplazamiento del balón será con borde externo, haciendo una demostración del ejercicio.
45:00	Profesora da el inicio de la actividad y las alumnas comienzan la conducción de balón con borde externo.
47:00	Profesora toca el silbato para detener la actividad, reubica a las alumnas y comienza a ubicar más conos dentro de la cancha.
47:19	Algunas alumnas juegan libremente con los balones mientras la profesora ubica los materiales de la siguiente actividad.
48:15	VARIANTE N°2 ACTIVIDAD N°5 Profesora pide dos veces silencio, toca el silbato y comienza a explicar que la nueva actividad será con conducción del balón utilizando el borde interno y externo apenas lleguen a los conos, desplazándose en zigzag.
48:46	Profesora da inicio a la actividad y las alumnas realizan el desplazamiento en zigzag con borde interno o externo, reiterándoles: "Puede ser borde interno o externo, ida y vuelta en zigzag. Vamos".
49:30	Profesora corrige la conducción del balón de una alumna y la acompaña mientras avanza.
50:00	Profesora observa a otra alumna y le dice: "Despacito. Eso. Así"
50:20	Profesora le hace repetir la ejecución a una alumna desde el principio.
51:44	Profesora toca el silbato para detener la actividad y reubica a las alumnas al centro de la cancha.
51:58	Profesora les pide a las alumnas que no están participando de la clase que recojan y guarden los materiales.
52:40	Profesora les pide silencio a las alumnas que están en el centro de la cancha y posteriormente les indica que se sienten.
53:04	ACTIVIDAD N°6 Profesora les menciona la nueva actividad a realizar, señalándoles: "Vamos a jugar. Vamos a dividir la cancha para aprovechar el tiempo. Los goles son por abajo, no por arriba".
53:21	Profesora, mientras aún explica la actividad, cambia de lugar a otro a una alumna por estar conversando con otra.
54:16	Alumna le pide permiso a la profesora para poder ir al baño y ésta le responde que sí.
55:00	Después de explicar la actividad, la profesora les conversa a las alumnas que deben ser respetuosas.
56:06	Profesora reitera el silencio a las alumnas en las graderías que no están participando de la clase. Luego, escoge a cinco alumnas como capitanas para organizarlas en grupos de igual cantidad de alumnas.
56:40	Las capitanas comienzan a escoger a su equipo, mientras la profesora ordena a las alumnas que van siendo escogidas según a los equipos que pertenecen.
58:35	Profesora reúne a los cinco equipos y les dice a dos de ellos que se pongan petos para diferenciarse. Luego, la profesora elige a los cuatro equipos que comienzan a jugar, dejando uno fuera para que espere su turno.
59:16	Profesora comienza a ubicar los conos para utilizarlos como arco, dividiendo la cancha en otras dos más pequeñas para la realización de la actividad.

1:00:45	Profesora, una vez listos los materiales, ubica a los equipos a las respectivas canchas para dar inicio al juego.
1:01:30	Profesora se dirige a una de las canchas donde están dos de los cinco equipos y les da instrucciones sobre reglas y condiciones del juego, entregándoles un balón.
1:02:56	Profesora comienza el juego con sólo dos equipos para luego dirigirse hacia los otros dos equipos y dar las mismas reglas y condiciones de la actividad.
1:03:09	Un equipo de los que partió jugando celebra un gol.
1:03:35	Profesora da el inicio al juego a los otros dos equipos.
1:04:37	Profesora saluda y conversa por segundos con otro profesor que pasa por uno de los costados de la cancha.
1:05:30	Profesora mantiene la observación en uno de los dos juegos y a los segundos cobra un penal a favor de uno de los equipos.
1:06:00	Profesora se acerca a los dos equipos donde hizo cobro de un penal para dar indicaciones para que el juego mejore.
1:07:00	Una alumna le pega a otra en el brazo durante uno de los juegos. La profesora se percató, pregunta quién fue y da una nueva partida.
1:07:43	Profesora detiene el juego en una de las canchas y releva a un equipo por el que estaba esperando su turno.
1:08:35	Profesora reitera las reglas y condiciones del juego al equipo que acaba de ingresar.
1:09:09	Profesora da el inicio al juego con el equipo que acaba de ingresar.
1:11:20	Profesora conversa nuevamente con el mismo profesor por unos segundos.
1:12:34	Profesora se dirige a una alumna que se había caído durante uno de los juegos, la levanta y la lleva a un costado de ambas canchas.
1:14:00	Profesora nuevamente hace rotación de un equipo por otro.
1:14:20	Un equipo de alumnas realiza un gol y es celebrado.
1:15:00	Los equipos de un lado de la cancha discuten sobre algo que ocurrió y tratan de ponerse de acuerdo. La profesora lo ve, se acerca y pregunta qué ocurrió para resolver la situación.
1:16:00	Una alumna le pega a otra durante uno de los juegos, en donde la profesora nuevamente se percató e interviene.
1:16:48	Profesora releva un equipo por otro nuevamente.
1:17:00	Profesora ve un gol y grita: "¡Gool!" (Con una sonrisa). Luego, sigue observando a ambos equipos durante la actividad.
1:18:58	Profesora revisa su celular por unos segundos. Luego sigue observando.
1:19:14	Profesora detiene el juego de ambas canchas y reúne a todas las alumnas en el centro de la cancha.
1:20:08	Reunidas las alumnas, la profesora les habla de lo que hicieron durante la clase y de su comportamiento en ésta misma.
1:21:04	Profesora al terminar la clase, les dice a las alumnas que se dirijan al baño y le indica a dos alumnas que recojan y guarden el material que se utilizó en la última actividad.
1:22:10	La mayoría de las alumnas ya han retirado sus pertenencias de las graderías, mientras la profesora lleva el tacho de materiales fuera de la cancha.
1:24:05	Algunas alumnas se quedan conversando en las graderías.
1:25:56	Profesora regresa a la cancha luego de haber guardado los materiales no quedando alumnas al interior de la cancha.
1:29:03	Profesora hace abandono de la cancha.

CLASE NÚMERO 3: P₁

MINUTO	OBSERVACIÓN
00:00	Suena el timbre para entrar a clases.
02:50	Profesora llega a la sala, saluda a las alumnas y dice: "Oye, tanto rato para que hagan silencio. Además, no vamos a salir de la sala sin que esté limpia". Pide que algunas alumnas limpien su puesto.
04:30	Profesora realiza la revisión de poleras de educación física y la de cambio, además de pasar la lista. Mientras tanto, pide silencio reiteradamente durante nueve veces.
07:07	Profesora les dice a las alumnas: "La que no esté lista, a cambiarse inmediatamente". A los segundos, la profesora obliga a una alumna a ir a inspectoría ya que lleva más de tres veces sin traer la polera para cambiarse después de la clase.
09:11	Profesora junto a las alumnas se trasladan de la sala de clases a la cancha, mientras la profesora les dice: "¡Rapidito a la cancha! ¡Ya pues, a la cancha!"
10:09	Ingresan las primeras alumnas a la cancha.
12:13	Dos niñas juegan solas en el centro de la cancha, mientras el resto de sus compañeras van ingresando de a poco.
12:45	Profesora hace ingreso a la cancha.
13:39	Profesora pide silencio a las alumnas y les dice a las alumnas que saldrá de la cancha en búsqueda del material a utilizar.
15:00	Algunas alumnas juegan entre ellas mientras la profesora busca el material.
16:09	Llega la profesora con los materiales a utilizar.
16:30	Profesora se detiene en un grupo de cinco alumnas y revisa el cuaderno de una de ellas.
17:27	Profesora llama a las alumnas para coordinar el inicio de la clase, haciéndolas callas en dos instancias.
17:58	Profesora se dirige a un grupo de alumnas que no guardan silencio y les vuelve a solicitar que se queden en silencio.
18:51	Profesora les señala a las alumnas que se ubiquen a un costado de la cancha.
19:18	Profesora nuevamente les llama la atención al mismo grupo de alumnas.
19:37	ACTIVIDAD N°1 Profesora comienza directamente la actividad con música, subiéndose al escenario y comenzando a bailar. Todas las alumnas imitan los movimientos de la profesora a excepción de dos de ellas por motivo de lesión.
23:27	Profesora pide que no conversen entre ellas y les llama la atención a aquellas alumnas que no están totalmente integradas a la actividad. Durante las canciones, la profesora va dando ciertos estímulos que acompaña con aplausos de vez en cuando: "¡Arriba!" "¡Para allá!" "¡Adelante!" "¡Otra vez!" "¡Cambio!" "¡Y!" "¡Abajo!" "¡Vuelta!" "¡La otra!" "¡Muevan los brazos!" "¡Saltando!"
26:36	Mientras las alumnas siguen bailando, la profesora se dirige a la radio a cambiar la canción y vuelve al escenario.
28:09	Profesora le llama la atención a una alumna que conversa con otra no participando del baile y le ordena que se cambie al lugar de al frente.
30:45	Nuevamente la profesora se dirige a la radio a cambiar la canción y grita: "¡Última canción!". Al poner la canción, las alumnas saltan, gritan y sonríen.
31:13	Profesora le llama la atención a una alumna que se sacó las zapatillas y le dice que se las vuelva a poner.
32:30	Profesora le llama la atención a otra alumna, diciendo: "Ya pues, Antonella"
33:50	Profesora reubica a una alumna más adelante diciéndole: "Bárbara, acá".
34:44	Al término de la última canción, la profesora se dirige a su mochila y luego procede a apagar la radio, solicitando el silencio de las alumnas.
34:49	ACTIVIDAD N°2 Profesora reitera el silencio y da inicio a la movilidad articular, llamándole la atención a una alumna. Luego aplaude y dice: "¡Va!"
37:50	Profesora corrige a una alumna que estaba jugando con otra compañera y luego dice: "Es sólo bajar, no

	moverse para todos lados”
38:36	Profesora observa a las alumnas mientras realizan la movilidad articular y le llama la atención a una alumna diciéndole: “Camila, despierta. Levanta”
39:59	Profesora hace callar a un grupo de alumnas que están ubicadas al final del grupo. Luego, vuelve a reiterar el llamado de atención.
42:29	Profesora le corrige la postura a una alumna, señalándole: “Rayen, un poquito más abajo”
42:45	Profesora les da permiso a las alumnas para que se dirijan a tomar agua, mientras organiza a las alumnas que no fueron a beber agua.
43:30	Profesora comienza a sacar del tacho de materiales lo que va a utilizar en la siguiente actividad.
44:02	Profesora empieza a ubicar los conos en la cancha pidiéndole a una alumna su ayuda, mientras el resto de alumnas se organiza.
45:19	Profesora ubica a las alumnas en una sola hilera, y le pide a las últimas alumnas que vienen llegando que se ubiquen al final para contabilizarlas.
45:47	Profesora hace callar a las alumnas y nuevamente las contabiliza.
46:00	Profesora termina de poner los conos y comienza a organizar a las alumnas en equipos de siete integrantes.
46:29	Profesora nuevamente les pide silencio a las alumnas. Luego, les indica que se pongan petos dos de los equipos, distribuyendo los cuatro equipos en dos canchas mientras deja al quinto grupo a un costado de ellas.
47:45	ACTIVIDAD N°3 Profesora saca un balón del tacho de materiales y se dirige a una de las canchas para indicarles las reglas y condiciones del juego.
48:41	Profesora da inicio al juego de dos equipos para luego dirigirse a la otra mitad de cancha y repetir las mismas reglas y condiciones del juego.
49:40	El grupo de alumnas que partió jugando, se enfrentan en un conflicto pero lo logran solucionar entre ellas.
50:00	Profesora revisa su celular y da el inicio al juego a los otros dos equipos.
51:08	Profesora se dirige a uno de los equipos que está en juego para corregirles sus errores, diciéndoles algunas formas de auto-regularse el juego.
52:20	Profesora observa y da indicaciones en una de las canchas que están jugando, desplazándose por entre medio de ellas.
53:20	Profesora corrige a una alumna, señalándole: “Con los pies”.
54:02	Alumnas resuelven un conflicto entre ellas por la posesión del balón.
54:47	Una alumna se dirige a la profesora y le comenta que los arcos son demasiado chicos y que es complejo anotar un gol.
55:00	Profesora observa el juego de una de las canchas, se dirige a las alumnas y les pide que hagan cachipún para ver quién saca. Luego, continúa el juego.
55:46	Profesora toca el silbato, se dirige a los dos primeros equipos que partieron jugando y hace una rotación con uno de ellos entrando el equipo que esperaba fuera de la cancha.
56:09	Profesora da el inicio al juego al equipo que recién ingresó.
56:40	Alumnas celebran la anotación de un gol, gritan y saltan. La profesora estaba observando al otro grupo en juego y se da vuelta a mirar.
56:50	Profesora le señala a una alumna que se debe abrochar los cordones de una de sus zapatillas.
57:21	Profesora toca nuevamente el silbato y cambia un equipo que estaba jugando por el otro que estaba esperando.
58:26	Alumnas de los otros dos equipos discuten por ver qué equipo debe jugar por una situación ocurrida durante el juego.
58:35	Profesora revisa por segunda vez su celular y da el inicio al juego del equipo que recién ingresó. Detiene al instante el juego, corrige la partida y luego las hace continuar.
1:00:00	Profesora corrige a una alumna diciéndole: “Constanza, eso no se puede hacer”. Pero la discusión entre las alumnas continúa.

1:00:46	Profesora se dirige al grupo de alumnas que discuten para resolver el conflicto y toma la decisión de qué equipo debe jugar con el balón.
1:01:20	Una alumna se sale del juego sin autorización y se sienta en la gradería.
1:01:28	Profesora toca el silbato y hace una rotación de un equipo que está jugando por el otro que esperaba a un costado de la cancha.
1:02:30	Profesora les dice a dos alumnas que se abrochen los cordones de sus zapatillas.
1:02:49	Profesora da inicio al juego al equipo que recién ingresó.
1:03:00	Dos equipos de alumnas discuten sobre qué equipo debe sacar y lo resuelven mientras la profesora sólo observa la situación.
1:03:45	Profesora corrige a una alumna que juega como arquera porque está fuera de los límites de la cancha.
1:04:40	Profesora toca el silbato y realiza rotación de equipos en una cancha.
1:06:00	Profesora revisa por tercera vez su celular y da el inicio al juego al equipo que recién ingresó.
1:06:53	Profesora corrige la posición de las arqueras en ambos arcos de una misma cancha por estar fuera de los límites de ésta, diciéndole a una de ellas: "Bárbara, tienes que estar más adelante, porque si no estás ahí es muy difícil para el otro equipo". La alumna corrige su posición pero pasa un minuto y vuelve donde estaba antes.
1:09:00	Profesora sonríe porque las alumnas de un equipo casi realizan un gol, conversando luego con una de las alumnas por la situación.
1:09:50	Profesora toca el silbato y realiza otra rotación de equipos en una de las canchas.
1:11:00	Profesora da inicio al juego al equipo que recién ingresó, pero a los segundos corrige la forma en que partió el juego.
1:11:58	Un equipo de alumnas celebra un gol y la profesora se ríe. Se acerca sonriente ante el logro de las alumnas y las ayuda para el saque.
1:13:02	Profesora toca el silbato y realiza un cambio de equipos en la otra mitad de cancha.
1:14:00	Uno de los equipos que recién entró les hace falta una integrante y sus compañeras le gritan para que entre a jugar, llamándola varias veces. La profesora se percata, abre los brazos y dice: "¡Ya pues, Martina!".
1:14:10	Profesora revisa por cuarta vez el celular y da el inicio al juego al equipo que recién ingresó.
1:15:35	Profesora ayuda a un equipo de alumnas en una situación de tiro libre separando los conos para ampliar el arco.
1:16:24	Profesora toca dos veces el silbato para terminar el juego de ambas lados.
1:16:34	Profesora reúne a todas las alumnas en el centro de la cancha, diciéndoles: "Asiento, por favor"
1:16:58	Profesora hace callar a las alumnas y les pide que reúnan los petos.
1:17:38	Reunidas y sentadas las alumnas, la profesora les dice: "Mientras más se apuran más rápido se van. La próxima clase van a jugar en cancha completa" y les explica que tendrán que hacer lo mismo que en mitad de cancha pero teniendo más espacio producto de la evaluación.
1:18:10	Algunas alumnas se comienzan a retirar y otras ayudan a recoger y guardar el material, mientras la profesora conversa con una de las alumnas.
1:18:50	Profesora comienza a guardar el material utilizado en el tachó
1:19:19	Profesora sale de la cancha a guardar los materiales.
1:19:40	Las últimas alumnas se retiran de la cancha.
1:20:18	Profesora vuelve de dejar los materiales y se dirige hacia su mochila.
1:21:50	Dos alumnas vuelven y conversan con la profesora.
1:22:10	Profesora revisa el libro de clases y pasa la lista.
1:23:06	Profesora toma sus cosas y hace abandono de la cancha.

CLASE NÚMERO 1: P₂

MINUTO	OBSERVACIÓN
00:00	Suena el timbre para entrar a clases
00:30	Profesor sale de la sala de profesores para ir a dar aviso a los cursos que se les tomará SIMCE de Educación Física aplicados por estudiantes de la Universidad Autónoma.
06:06	Profesor espera a la psicopedagoga por una información.
11:10	Profesor llega a la sala, inmediatamente comienza con los diez minutos de lectura silenciosa. Mientras las alumnas leen, el profesor comienza a contarlas y verificar la cantidad de alumnas para poder pasar la lista.
23:47	Llega la primera alumna a la cancha.
26:32	Llega el profesor a la cancha, deja el libro de clases sobre un mesón y se dirige a la sala de materiales.
27:13	Profesor abre sala de materiales.
27:50	Profesor saca el tacho de materiales con los balones de voleibol.
28:02	Profesor organiza rápidamente a las alumnas diciéndoles: "De a dos con un balón al fondo".
28:38	Llega alumna con un papel y el profesor le dice que se vaya a inspectoría.
29:00	Comienza a sonar música de fondo, el profesor observa a su alrededor (desconcertado), eleva sus hombros y continúa la clase subiendo el tono de la voz.
29:30	Las alumnas terminan de ubicarse en el fondo de la cancha.
29:31	Profesor comienza a hablar y menciona el inicio de la nueva unidad de voleibol, ya que la semana pasada de término con la unidad de fútbol con la realización de su respectiva evaluación. Profesor: "Comenzamos con la unidad de voleibol, espero que las personas que estén en taller JEC colaboren con sus compañeras".
29:49	ACTIVIDAD N°1 "El trabajo es el siguiente, se ubican de a dos, una adelante, la otra atrás". "Entonces, el primer trabajo, balón tomado con las dos manos, lo lanza desde la cadera, ¡jojo con la red por favor!". "¡De nuevo!". (Profesor demuestra la ejecución de la actividad). "¡Ordenado!, ¡dos veces cada una!".
30:01	Llegan dos alumnas a la cancha atrasadas, se acercan al profesor y este les indica deben ubicarse en parejas con un balón al fondo de la cancha. Profesor: "¡Rápido!"
30:20	Profesor comienza a distribuir a lo ancho de la cancha la posición de las alumnas.
30:38	Profesor termina de distribuir a las alumnas y vuelve a reiterar las indicaciones de la primera actividad.
31:00	Profesor termina de explicar la actividad y las alumnas comienzan a desplazarse lanzando el balón hacia arriba.
31:15	Profesor se dirige a la sala de materiales y regresa con balones para las alumnas que no tienen.
34:17	Profesor detiene la actividad.
34:23	ACTIVIDAD N°2 Profesor comienza a explicar una nueva actividad. Profesor: "El trabajo es el siguiente, lanza el balón lo más alto que pueda, y pasa por debajo (de la malla)", "tiene que pasar por debajo la mayor cantidad de veces que pueda, cada una lo hace dos veces". El profesor a la vez que explica va demostrando la actividad.
35:23	Profesor termina de explicar la actividad y las alumnas comienzan a realizarla.
35:26	Profesor corrige: "¡Pasa por debajo te dije!"
36:13	Profesor se dispone a revisar el libro de clase. Anota a una alumna en su hoja de vida porque no se encontraba con su polera respectiva de educación física, y además les escribe comunicaciones a los apoderados. Mientras lo hace, el profesor observa el trabajo de las alumnas.
39:07	Profesor termina de revisar el libro y detiene la actividad.
39:22	ACTIVIDAD N°3 Profesor explica y demuestra una nueva actividad y dice: "¡Tercer trabajo! Brazo derecho, puño cerrado, pulgar hacia adentro, porque se puede quebrar", "Brazo derecho, puño cerrado, siempre con el pulgar hacia adentro, antebrazo, bote y le pega". "¡Da con el brazo derecho, vuelta, brazo izquierdo, dos veces cada una".

40:30	Profesor termina de explicar y las alumnas comienzan a salir realizando golpe de antebrazos con un solo brazo.
40:36	Profesor se dispone a revisar nuevamente el libro de clases.
40:57	Alumna le entrega una prueba teórica al profesor y este le indica que debe dirigirse a la sala.
41:00	Profesor, ubicado a un costado de la cancha, comienza a observar el trabajo de las alumnas.
42:40	Alumna le dice al profesor: "Profe, no me sale", pero el profesor la mira y no le responde.
42:56	Profesor dice en voz alta "¡Arriba!".
43:26	Profesor hace una corrección a una alumna que no está realizando la actividad de acuerdo a lo que se explicó.
43:56	Profesor le entrega las llaves del camarín a una alumna para que vaya a guardar sus pulseras.
44:20	Profesor se vuelve hacia las alumnas y detiene la actividad.
44:29	VARIANTE N°1 ACTIVIDAD°3 Profesor comienza a explicar y demostrar una variación de la actividad anterior. Profesor: "Entonces ahora, mismo ejercicio, una con derecha, y una con izquierda, siempre un bote, un bote". "En forma alternada, dos veces cada una".
45:01	Profesor termina de explicar y las alumnas comienzan a ejecutar la actividad.
45:10	Profesor se dispone a revisar el libro de clases.
48:20	Profesor detiene la actividad, y rápidamente comienza a organizar a las alumnas para una nueva actividad.
49:38	Profesor termina de organizar a las alumnas y espera a que estas guarden silencio.
49:45	ACTIVIDAD N°4 Alumnas guardan silencio y el profesor comienza a explicar la nueva actividad. Profesor: "Okey, las mismas parejas, unas al otro lado de la red, ocupe todo el largo de la cancha, sepárense para allá". "En el gimnasio tenemos súper mala acústica, así que necesitamos silencio". "Saque de vóley, si soy derecho, pie izquierdo al frente. Balón tomado con la mano del pie que está adelante a la altura de la cintura. Puño cerrado. Se golpea con la cara anterior del antebrazo, el balón no se lanza, se deja caer hacia el lado, trate de que el balón le llegue a su compañera que está al frente". El profesor va demostrando mientras da las explicaciones.
51:34	Profesor le pregunta a las alumnas si entendieron, las alumnas responden: "¡sí!", sin embargo, el profesor vuelve a explicar y vuelve a corroborar si entendieron. Profesor termina de explicar y comienza la actividad.
52:43	Profesor detiene la actividad y llama a las alumnas al centro de la cancha para que se sienten. Profesor dice: "Sexto, sentadas al centro por favor, mirando hacia acá. ¿Puede ser más adelante? ¡Párense y póngase al lado!".
53:22	Alumnas ya agrupadas al centro de la cancha. Profesor comienza a realizar correcciones de los errores. Profesor: "¡Señoritas lo que hicieron está malo!". "¿Por qué está mal?". "Hay personas que golpean con la mano derecha y están con el pie derecho", "hay personas que lanzan el balón, otras le pega con otra aparte del brazo". Profesor mientras explica va demostrando los errores de ejecución.
55:00	Profesor termina de realizar la corrección de los errores y les dice a las alumnas que van a continuar realizando la misma actividad. Profesor dice: "¿Listo?". Las alumnas responden: "¡sí!".
55:30	Profesor: "¡Dale!".
55:37	Profesor se acerca a una alumna y le dice: "¡Así no!, ¡así!". Mientras le demuestra la acción.
55:48	Profesor se dispone a revisar el libro.
56:57	Profesor detiene la actividad y nuevamente reúne a las alumnas al centro de la cancha. Profesor: "Sexto acá por favor, asiento"
57:19	ACTIVIDAD N°5 Profesor comienza a dar indicaciones para una nueva actividad. Una vez que las alumnas están reunidas y sentadas al centro de la cancha, el profesor dice: "lo siento, perdemos el tiempo en que lleguen a la sala, lectura, ya son las once de la mañana, vamos a ir rápido". "Ahora trabajo de golpe de antebrazos, mano derecha sobre la mano izquierda, codos apuntando hacia el suelo, la idea es golpear con antebrazos, la mayoría golpea con muñecas" "Distancia de cinco pasos, siempre un bote antes de golpear". Profesor demuestra mientras explica.

59:14	Profesor termina de explicar y las alumnas comienzan a ejecutar el golpe de antebrazos.
59:42	Profesor se dispone a revisar el libro.
1:03:11	Profesor detiene la actividad, le pide a las alumnas que guarden el balón, y reúne a las alumnas al centro de la cancha. Profesor dice: "¡Todos los balones al tambor!", "¡rápido!" "¡Ya pues!". Profesor toca el silbato. "¡asiento!" "¡prepárense!".
1:04:00	ACTIVIDAD N°6 Profesor comienza a dar instrucciones para trabajar elongación de manera individual, y va contando los segundos de trabajo por cada ejercicio. La mayor parte de las instrucciones son verbales y las alumnas las ejecutan correctamente. Profesor: "¡Hernández, trabaja!" Alumna le responde: "¿Qué?", y el profesor le repite con el mismo tono de voz con el que dio la instrucción: "¡Tobillos!" Profesor dice: "Alfonsina no trabajes tanto que te vas a cansar", a lo que la alumna se ríe y cambia la ejecución del trabajo.
1:06:01	Profesor corrige la ejecución de la elongación de una alumna. Luego se desplaza por alrededor de las alumnas.
1:07:20	Profesor dice: "¡Último ejercicio!". "¡A ver si pueden!". Profesor y alumnas se ríen. Profesor demuestra el último ejercicio de elongación.
1:08:17	ACTIVIDAD N°7 Profesor divide a la totalidad de las alumnas en dos grupos para realizar un partido.
1:08:45	Profesor se dirige a uno de los grupos de alumnas, las organiza y les da indicaciones.
1:09:44	Profesor termina de dar indicaciones al primer grupo y se dirige al otro.
1:09:45	Profesor organiza y da indicaciones al segundo grupo.
1:10:48	Profesor termina de dar indicaciones al segundo grupo. Termina de organizar de modo genera y toma un balón para comenzar el partido.
1:11:22	Profesor da inicio al partido.
1:12:00	Profesor detiene actividad y dice: "¡Momento!", realiza una corrección, y luego continúa arbitrando.
1:12:12	Profesor envía a una alumna con las llaves al camarín.
1:12:35	Alumna regresa con las llaves del camarín y se las entrega al profesor.
1:13:00	Profesor realiza una corrección individual a una alumna.
1:13:16	Profesor llama la atención a una alumna por tener las manos en los bolsillos.
1:13:55	Profesor vuelve a corregir de manera individual, esta vez, a otra alumna.
1:15:40	Profesor: "¡Último!". Alumna se aproxima a ejecutar e saque y el profesor la cambia por otra para que lo haga.
1:16:30	Profesor reitera: "¡Último!".
1:16:42	Profesor toca el silbato, finaliza el partido, y se dirige a las alumnas que ganaron diciéndoles: "¡Chao! ¡Camarín!"
1:16:48	Alumnas hacen abandono de la cancha.
1:16:58	ACTIVIDAD N°8 Profesor le indica al grupo perdedor que deben ubicarse al final de la cancha para realizar un suicidio, y les recuerda que deben tocar con ambas manos las líneas de la cancha.
1:17:13	Alumnas comienzan a realizar la actividad.
1:17:45	Profesor detiene la actividad y corrige la ejecución de la actividad, ya que si una no toca las líneas con ambas manos deben comenzar todo de nuevo hasta hacer la tarea de forma correcta a partir de lo indicado por el profesor.
1:17:48	Alumnas vuelven a ejecutar la actividad.
1:18:17	Profesor detiene la actividad y les reitera a las alumnas que no están tocando la línea con ambas manos.
1:18:41	Profesor da comienzo nuevamente a la actividad.

1:18:55	Profesor vuelve a detener la actividad, ya que las alumnas no están realizando lo indicado, y les menciona que nadie se va hasta que todas terminen, diciendo: "De nuevo, aquí hay problema, ¡dos manos!", "¡dos manos!" "¡bien!"
1:19:12	Profesor da comienzo de nuevo a la actividad.
1:19:33	Profesor se va a ubicar en la puerta de entrada de la cancha.
1:20:00	Profesor repite: "¡Las dos manitos, las dos manitos!"
1:20:59	Alumnas terminan de realizar la actividad y el profesor da por terminada la clase y se despide de las alumnas. Profesor dice: "¡Un placer!, ¡que les vaya bonito!, ¡saludos a la familia!". "¡Quedan tres minutos para que toquen!"
1:22:20	Algunas alumnas siguen en el gimnasio, recostadas en el suelo.
1:22:30	Alumnas comienzan a salir y el profesor comienza a guardar los balones.
1:24:06	Alumna dice: "Profesor, ¡lo quiero!" Profesor responde: "¡Yo no!" (Sonriendo). Alumnas se van a cambiar al camarín y el profesor se va del gimnasio.

CLASE NÚMERO 2: P ₂	
MINUTO	OBSERVACIÓN
00:00	Suena el timbre para entrar a clases.
00:46	Profesor entra a la sala de clases.
02:20	Profesor sale de la sala de clases.
04:00	Profesor vuelve a entrar a la sala de clases.
05:20	Profesor se dirige a las alumnas diciéndoles: "Señoritas, hoy día, a las 11:00, 11:10 más o menos, hay ensayo de operación Francisca Cooper, van a haber dos momentos de timbre, es un ensayo para el próximo jueves. Una recomendación, cuando suene el timbre continuo se tiran al suelo en posición fetal, cuando comience el timbre discontinuo, hay que salir por la puerta chica, cuidado con las alumnas de tercero y segundo que también pasan por ahí". "Segundo, seguiremos trabajando la unidad de voleibol". "Tercero, 10 minutos de lectura silenciosa".
19:19	Profesor se ubica en la puerta de la sala a revisar el uniforme de las alumnas. Profesor dice: "Las que tengan las dos poleras van saliendo al camarín". Profesor manda a las alumnas a que se dirijan a la cancha.
21:17	Llega la primera alumna a la cancha y vuelve a salir.
21:51	Llegan varias alumnas a la cancha.
22:01	Alumna se sienta al centro de la cancha y comienza a hacer movilidad articular sola.
24:24	Llega el profesor a la cancha.
24:37	Algunas alumnas comienzan a jugar a la pinta.
24:54	Profesor se dirige a la sala de materiales.
25:31	Profesor sale de la sala de materiales.
25:58	Profesor se dispone a revisar el libro de clases.
27:19	Profesor deja de revisar el libro de clases.
27:26	Profesor detiene el juego de las alumnas y les indica que deben ubicarse al fondo de la cancha diciendo: "¡Fondo!"
28:00	Mientras las alumnas se ubican al fondo de la cancha, dos alumnas llegan a la cancha y se acercan al profesor, el profesor les indica que se ubiquen al fondo de la cancha con el resto de las compañeras.
28:18	Llega otra alumna a la cancha y se ubica inmediatamente al fondo de la cancha con las demás compañeras.

28:19	Profesor informa a las alumnas de la evaluación y dice: "Tenemos poco tiempo, la prueba de voleibol es la otra semana, la prueba es sólo de golpe de antebrazos."
28:24	Profesor escoge a una alumna y la manda a que se ubique en el centro de la cancha.
28:28	ACTIVIDAD N°1 Profesor comienza a explicar la primera actividad, que es un juego. Una alumna que se encuentra al centro de la cancha debe intentar pillar a alguna de las que intenten pasar por la línea del centro donde ella se ubica. Profesor dice: "Vamos a comenzar con un juego, para pillar debe tomar, tocar no vale, sólo hasta acá". Profesor indica la zona de juego.
29:06	Profesor termina de dar las indicaciones y las alumnas comienzan a correr intentando cruzar al otro lado de la cancha.
30:02	Profesor le llama la atención a la alumna que se encuentra pillando en el centro de la cancha diciéndole: "¡Píllala!, ¿Por qué te pones por un lado de la cancha?, utiliza todo el espacio, ¡Píllala, píllala!".
30:54	Profesor comienza a utilizar el silbato para indicar el momento en que las alumnas deben cruzar al otro lado de la cancha.
31:27	Cuando han sido pilladas varias alumnas, el profesor les indica que tienen todo el ancho de la cancha para pillar y les dice: "¡Tienen toda la cancha para pillar, no se queden sólo ahí!".
32:11	Profesor les indica a las alumnas que deben salir a pillar directamente a las alumnas que no pasan.
32:26	Profesor indica: "Última, la que alcanza a llegar allá, gana".
32:51	Profesor detiene el juego y organiza a las alumnas indicándoles: "Okey, se van a ubicar de dos con balón en las líneas blancas". Profesor indica con las manos las líneas laterales de la cancha de voleibol.
32:58	Profesor termina de dar las indicaciones.
33:25	Profesor se dirige a dos alumnas y corrige la ubicación.
33:48	Profesor entra a la sala de material, y sale con más balones para las alumnas que no tenían.
34:06	Profesor pide que detengan el bote del balón y dice: "¡Para!" y pregunta, "¿A quién le falta balón?". Y les entrega a quienes les faltaba.
34:38	Profesor se dirige a dos alumnas y les dice: "¡Párense!".
34:41	Profesor vuelve a corregir la ubicación de las alumnas para la actividad, acercándolas un poco más entre ellas.
34:54	Profesor termina de corregir la posición de las alumnas.
34:59	ACTIVIDAD N°2 Profesor comienza a explicar la actividad de lanzamiento del balón con una mano, diciendo: "El balón sube y el balón baja, no recto, no a la cara, el balón sube y el balón baja". "¡Suave!". Profesor va realizando la demostración de la actividad.
35:32	Profesor termina de explicar, da orden para empezar y las alumnas comienzan a lanzar.
35:37	Profesor se acerca a una alumna que quedó sin pareja, preguntándole por qué quedó sin pareja, a lo que responde que se quedó sola. Finalmente el profesor va a buscar un balón y comienza a trabajar con ella.
36:10	Profesor toca el silbato e indica a las alumnas que deben cambiar de mano y de pie. Luego las alumnas continúan realizando la actividad.
36:40	VARIANTE N°1 ACTIVIDAD N°2 Profesor toca el silbato y detiene la actividad. Inmediatamente le indica a las alumnas que tomen más distancia entre ellas, diciéndoles: "Alto por favor. Esta fila dos pasos más atrás, esta otra fila dos pasos más atrás. Derechas con mano izquierda. Izquierdas con mano derecha, acuérdense que el pie contrario es el pie que está adelante".
37:04	Profesor termina de dar las indicaciones y dice: "mismo trabajo, dale". Las alumnas comienzan a trabajar inmediatamente.
37:45	Profesor toca el silbato, e indica que deben cambiar de mano y de pie. Luego las alumnas continúan realizando la actividad.
38:26	ACTIVIDAD N°3 Profesor detiene la actividad y comienza a explicar la siguiente actividad, saque bajo. Profesor mientras explica va realizando la demostración de cómo ejecutar el saque, recordando lo visto la clase anterior.
38:57	Profesor termina de explicar la actividad y las alumnas comienzan a realizar el saque bajo.

39:19	Profesor ubica a la alumna que se quedó sola frente a la pared, para que ella realice la actividad de forma independiente, explicándole y demostrándole cómo.
39:27	Profesor comienza a observar el trabajo de las alumnas.
39:47	Profesor se acerca a corregir el saque de una alumna, luego de corregirlas, y cuando éstas volvían a ejecutar el saque, les decía: "¡Bien!".
40:05	Profesor sigue observando el trabajo de las alumnas y va corrigiendo individualmente.
41:58	Profesor toca el silbato y detiene la actividad, y comienza a nombrarles los errores observados más comunes, diciendo: "¡Momento, dos correcciones!". "El error más común, es que están pegando con ésta parte y es con la muñeca", les demuestra como lo están haciendo y como deberían hacerlo. "Segundo, dele altura al balón, lo están tirando muy bajo, recuerde que el balón debe cruzar la red".
42:50	Profesor termina de dar las correcciones y vuelve a dar inicio a la actividad.
42:52	Profesor sigue observando y corrigiendo a algunas alumnas.
43:21	Profesor se acerca a otra alumna a corregirle la posición de la mano.
43:45	Profesor se acerca a la alumna que se encuentra trabajando sola contra la pared para corregirla.
43:59	Profesor va a la sala de materiales.
44:13	Profesor sale de la sala de materiales con un elástico, el cual ata a uno de los aros de básquetbol.
44:43	ACTIVIDAD N°4 (golpe de antebrazos con un bote) Profesor toca el silbato y detiene la actividad para comenzar a explicar una nueva. Las alumnas deber realizar trabajo de golpe de antebrazos, el profesor explica la posición de las manos diciendo: "Mano derecha sobre mano izquierda, cruzadas. Dedos pulgares juntos, codos apuntando hacia el suelo". Realiza la explicación demostrando la forma correcta y la forma incorrecta de ejecución.
45:40	Profesor le pide a una alumna que se ubique al frente de él para que le ayude a realizar la demostración, y explica: "Una compañera lanza el balón, deja que de un bote y lo levanta. Cuando de un bote, lo levanto". "La distancia entre compañeras que no sea menos de 4 pasos ni más de 6".
46:16	Profesor termina de dar las explicaciones de la actividad, da comienzo a la actividad y las alumnas ejecutan el golpe de antebrazos.
46:19	Mientras las alumnas trabajan el profesor toma el elástico y lo cruza a lo largo de la cancha, ata el otro extremo al otro aro de básquetbol, formando dos canchas de voleibol.
47:04	Profesor termina de atar el elástico y comienza a desplazarse por la cancha observando a las alumnas.
48:52	Profesor toca el silbato y detiene la actividad, y le indica a las alumnas que ahora tomen más distancia, y se ubiquen en las líneas laterales de la cancha de voleibol.
49:09	Profesor le pide a las alumnas que pasen todos los balones a las compañeras que se ubican a un costado, diciendo: "Entonces, todos los balones allá, los balones para allá"
49:12	Alumnas comienzan a lanzar el balón por sobre el elástico a las compañeras, y el profesor les llama la atención diciéndoles: "por abajo, por abajo"
49:24	ACTIVIDAD N°5 (saque bajo y recepción golpe de antebrazos) Profesor comienza a explicar y demostrar la siguiente actividad, diciendo: "Entonces, las que están allá, sin pisar la línea blanca, van a hacer saque y las que están acá, van a correr, van a dejar que el balón de un bote y dan golpe de antebrazos. Doy golpe de antebrazos, lo levanto, lo tomo y saco yo". "¡Dele!"
50:18	Profesor le reitera a las alumnas: "¡No pueden pisar la línea blanca para sacar!".
50:26	Profesor da comienzo a la actividad y las alumnas comienzan a ejecutarla.
50:27	Profesor comienza a desplazarse observando la ejecución de las alumnas.
50:49	Profesor se dirige a revisar el libro de clases.
53:15	Profesor deja de revisar el libro de clases.
53:18	Profesor toca el silbato, detiene actividad y dice: "¡todos los balones al cajón!, ¡siento acá!". Profesor les pide a las alumnas que se ubiquen al centro de la cancha.
53:51	Profesor apresura a las alumnas para que se ubiquen rápidamente en el centro de la cancha.
53:56	Alumnas terminan de ubicarse al centro de la cancha.

53:59	Profesor comienza a mencionarles a las alumnas sobre cómo se trabajó la realidad de juego la clase anterior, y que hoy se trabajaran algunas reglas básicas del Voleibol.
54:15	ACTIVIDAD N°6 Profesor pide seis voluntarias para demostrar la realidad de juego del Voleibol, y distribuye las posiciones para poder explicar cómo se deben ubicar en la cancha.
54:57	Profesor termina de distribuir a las alumnas.
55:00	Profesor comienza a explicar diciendo: “Los límites de la cancha son la línea blanca de acá, que nadie puede pisar en el saque. La línea blanca que esta allá, esta blanca de acá y la línea lateral del centro”. “La persona que saca siempre es la que esta acá en el lado derecho”. “¿Desde dónde tiene que sacar?, tiene que sacar desde atrás de la línea blanca, ¡y no la puede pisar!”
55:54	Profesor corrobora si entendieron la información, preguntando: “¿Estamos claros hasta ahí?”. Alumnas responden: “¡S!”
56:04	Profesor pregunta a las alumnas: “Entonces, ¿Cuánto golpes tienen como máximo para pasar el balón?”. Alumnas responden: “¡Tres!”.
56:20	Profesor comienza a demostrar realidad de juego, realizando un seis contra uno. Alumna ejecuta un saque bajo el cual cae dentro del área rival. Profesor toma el balón y dice: “El balón llego aquí, vamos a permitir un bote y pegamos”. “El balón da dos botes y nadie le pega, es punto para allá”. Profesor vuelve a entregar el balón para que la alumna realice el saque nuevamente, pero esta pierde el punto. Profesor dice: “Ahí perdió su punto, por lo tanto es punto para el otro equipo”.
56:57	Profesor ejecuta el saque luego de que las alumnas pierden el punto, pero las alumnas fallan y pierden el punto. Profesor les pide a las alumnas que le entreguen el balón para seguir sacando.
57:14	Alumna le lanza el balón al profesor por sobre el elástico, y este le corrige: “¡El balón se pasa por abajo!”.
57:18	Profesor vuelve a sacar y las alumnas pierden el punto nuevamente, profesor dice: “Balón va afuera, punto para este equipo”.
57:33	Profesor dice: “¡Ahora este equipo pierde el saque!”, profesor toma el balón y realiza un saque fallido a propósito. De esta manera el profesor puede explicar la rotación. Profesor dice: “Ella ya sacó, entonces, ¿cómo hacemos para que saque el resto?”. Alumnas responden: “¡Rotación!”. Profesor continua: “¿Cómo vamos a rotar?, en este sentido (indicando el sentido de la rotación con la mano), todas se cambian de puesto”. Profesor comienza a desplazar a las alumnas demostrando la rotación.
58:07	Profesor le entrega el balón a la alumna que ahora debe sacar, y toca el silbato para que esta lo haga.
58:09	Alumna ejecuta el saque y comienzan a jugar.
58:32	Alumna recibe el balón y lo golpea fuerte hacia arriba por lo que el balón toca el techo de la cancha. Profesor dice: “Cuando el balón toca el techo, es punto para el otro equipo, ¡no puede tocar el techo!”.
59:06	Profesor continúa el juego.
59:26	Profesor se dirige a una alumna diciéndole: “¡Despierta!”.
59:28	Profesor realiza el saque, pero nuevamente a propósito pierde el punto, y dice: “Ya, cuando pierdo el saque, ¿Qué se hace?”. Alumnas responden: “¡Rotar!”. Alumnas comienzan a hacer rotación.
59:38	Profesor toca el silbato para que la alumna ejecute el saque, la alumna realiza el saque pero pierde el punto.
59:59	Profesor da por terminada la demostración de la realidad de juego y le pide a las alumnas que tomen asiento.
1:00:11	Profesor dice: “Entonces, vamos a hacer lo siguiente, van a formar grupos de a seis”.
1:00:34	Profesor se dirige a buscar otro balón.
1:00:39	Profesor se acerca a las alumnas, y les dice a las alumnas que están listas que se sienten.
1:01:00	Alumnas aun no terminan de organizar los grupos y el profesor interviene para formarlos.
1:02:27	Profesor termina de organizar los grupos, selecciona a los que van a comenzar jugando, y las manda que se ubiquen en las respectivas canchas.
1:02:33	Profesor se acerca a dar indicaciones a dos grupos ubicados en una de las canchas.
1:02:40	Profesor termina de dar indicaciones a los grupos.
1:02:45	Profesor se acerca a dar indicaciones a los otros dos grupos.

1:02:52	Profesor termina de dar indicaciones a los grupos.
1:03:12	Uno de los grupos que el profesor dejó fuera se va a sentar al borde de la cancha y el otro grupo se va a subir a las espalderas.
1:03:33	Profesor se dirige a la sala de materiales.
1:03:51	Profesor sale de la sala de materiales y mira su reloj.
1:04:27	Profesor comienza a observar a las alumnas, y corrige la posición que tienen dentro de la cancha.
1:04:39	Profesor guarda el tacho de materiales en la sala de materiales.
1:05:00	Profesor se dirige a las alumnas que se subieron a las espalderas y les dice: "¡Ya monos, bájense!", y luego va a abrir las puertas de entrada a la cancha.
1:05:41	Profesor toma su agenda y anota mientras las alumnas juegan.
1:06:25	Profesor termina anotar en su agenda.
1:06:40	Profesor se detiene a un costado de la cancha a observar a las alumnas y realiza correcciones.
1:08:26	Profesor les va indicando a las alumnas en qué momento deben hacer rotación. Profesor dice: "¡Rota!". "¡Atrás de la línea!". "¡Rota!". "¡Jueguen!". "¡Dele!". "¡No, es máximo un bote!"
1:09:51	Profesor detiene el juego y saca a un grupo de alumnas que se encontraban jugando, posteriormente llama a uno de los grupos que se encontraba afuera para que entren a jugar.
1:09:53	Profesor continua observando a las alumnas
1:10:30	Profesor realiza corrección a algunas alumnas.
1:11:00	Los dos grupos que están jugando en una de las canchas discuten si pasó o no el balón por sobre el elástico. Después de unos segundos una alumna que está fuera del juego da su opinión para arreglar la situación y lo resuelven.
1:11:10	Profesor continúa observando y corrigiendo a las alumnas de una de las canchas.
1:12:09	Profesor se dirige a la sala de materiales.
1:12:22	Profesor sale de la sala de materiales con un bolso, mientras continua observando a las alumnas.
1:13:21	Profesor guarda bolso en la sala de materiales.
1:13:26	Profesor les da indicaciones a un grupo de alumnas.
1:13:56	Alumnas que se encuentran en una de las canchas dirigen el juego solas, y van realizando los cambios con el grupo que está afuera.
1:14:21	Profesor sigue observando a las mismas alumnas, las corrige y vuelve a realizar un cambio con las que se encuentran afuera.
1:15:00	Profesor se dirige al centro de la cancha.
1:15:20	Profesor observa a las alumnas que están jugando en la otra cancha y les da una indicación.
1:15:46	Profesor detiene la actividad y pide que guarden el balón.
1:16:10	ACTIVIDAD N°7 Profesor organiza a las alumnas al centro de la cancha para comenzar con la elongación.
1:16:18	Alumnas se ubican al centro de la cancha, y el profesor da las indicaciones de la elongación, contando los tiempos de ejecución en voz alta.
1:16:21	Profesor comienza guardar el elástico.
1:19:59	Suena un timbre largo, el cual avisa que deben realizar la operación Francisca Cooper.
1:20:01	Profesor indica a las alumnas que deben tomar posición fetal.
1:20:52	Comienza a sonar un timbre intermitente y el profesor y las alumnas comienzan a evacuar la cancha.
1:22:21	Profesor comienza a pasar la lista para corroborar si están todas las alumnas.
1:25:51	Profesor envía a las alumnas al camarín a cambiarse para que salgan a recreo.

En tercer lugar, como segundo instrumento que recoge información sobre las conductas del docente y el alumnado, la rúbrica cumple un rol fundamental: luego de aplicar el cuestionario y el registro a la par con la grabación, es la rúbrica la que nos entrega la información de dónde se ubican ambos profesores de educación física según su nivel de desempeño de cada una de las competencias docentes contextualizadas de Blázquez. En efecto, las informaciones obtenidas se presentan a continuación:

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Diseña y prepara el plan de clases en concordancia con la secuencia didáctica de los contenidos.	No dispone de una unidad didáctica ni de un plan de clase.	Tiene estructura pero no es coherente entre sus partes, ni detalla sus momentos.	Tiene estructura y coherencia entre sus partes, y detalla sus momentos solo de manera general.	Tiene estructura y coherencia entre sus partes, y es específico en el planteamiento de sus momentos.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Planificación: N°1 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p> <p>Planificación: N°2 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p> <p>Planificación: N°3 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	<p>Planificación: N°1 Resultado: Nivel básico Justificación: Tiene estructura, pero no es coherente entre sus partes ni detalla sus momentos.</p> <p>Planificación: N°2 Resultado: Nivel básico Justificación: Tiene estructura, pero no es coherente entre sus partes ni detalla sus momentos.</p>

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Elabora en el plan de clase los objetivos y actividades acordes con las capacidades del grupo curso.	No dispone del plan de clases, o bien, está incompleto o sus objetivos y actividades no son concordantes.	Formula objetivos y actividades de manera genérica, pero no todos son concordantes con las características del grupo curso.	Sus objetivos y actividades son concordantes con las características del grupo curso, pero se plantea de manera general.	Sus objetivos y actividades son concordantes con las características del grupo curso, y se plantean de forma específica.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Planificación: N°1

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: No hay existencia de planificación.

Planificación: N°2

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: No hay existencia de planificación.

Planificación: N°3

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: No hay existencia de planificación.

Planificación: N°1

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: Dispone de un plan de clase pero está incompleto.

Planificación: N°2

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: Dispone de un plan de clase pero está incompleto.

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado

El diseño de plan de clase indica el tipo de clase que se lleva a cabo.	No tiene plan de clase o no aparece ninguna alusión al tipo de clase que representa.	Aparece en el plan de clases el tipo de clase que representa.	Aparece en el plan de clases el tipo de clase que representa, teniendo relación sólo con sus actividades.	Aparece en el plan de clases el tipo de clase que representa, teniendo relación con todas sus actividades y el resto de componentes del plan de clase.
---	--	---	---	--

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Planificación: N°1

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: No hay existencia de planificación.

Planificación: N°2

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: No hay existencia de planificación.

Planificación: N°3

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: No hay existencia de planificación.

Planificación: N°1

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: Su planificación no hace mención al tipo de clase que representa.

Planificación: N°2

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: Su planificación no hace mención al tipo de clase que representa.

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Tiene diseñado un modelo de ficha de plan de clase con la previsión de todos los componentes que la configuran.	No dispone de un modelo de ficha de plan de clase.	Dispone de una ficha que considera de manera general el contenido, los objetivos, las actividades y los materiales, o bien, en ausencia de algunas de ellas.	Dispone de una ficha que considera de manera específica el contenido, los objetivos, las actividades y los materiales, pero olvida el resto de sus componentes.	Dispone de una ficha que considera de manera específica todos los componentes que configuran el plan de clases.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Planificación: N°1 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p> <p>Planificación: N°2 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p> <p>Planificación: N°3 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	<p>Planificación: N°1 Resultado: Nivel básico Justificación: Dispone de una ficha de plan de clase de manera general, pero en ausencia de las actividades.</p> <p>Planificación: N°2 Resultado: Nivel básico Justificación: Dispone de una ficha de plan de clase de manera general, pero en ausencia de las actividades.</p>

COMPETENCIA 2: "Gestionar la progresión de los aprendizajes"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Informa y comunica a los alumnos los objetivos de la clase y el trabajo que se va a realizar.	No da a conocer ni los objetivos de la clase, ni el trabajo que se va a realizar.	Solo da a conocer los objetivos de la clase o solo el trabajo que se va a realizar.	Da a conocer los objetivos de la clase y el trabajo que se va a realizar.	Da a conocer los objetivos de la clase, el trabajo que se va a realizar y lo relaciona con lo que hicieron anteriormente.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Clase: N°1 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No da a conocer los objetivos ni el trabajo que se va a realizar.</p> <p>Clase: N°2 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No da a conocer los objetivos ni el trabajo que se va a realizar.</p> <p>Clase: N°3 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No da a conocer los objetivos ni el trabajo que se va a realizar.</p>	<p>Clase: N°1 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No da a conocer los objetivos ni el trabajo que se va a realizar, solo nombra el inicio de unidad y comienza la actividad inmediatamente.</p> <p>Clase: N°2 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No da a conocer los objetivos ni el trabajo que se va a realizar, comienza inmediatamente con la actividad.</p>

COMPETENCIA 2: "Gestionar la progresión de los aprendizajes"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Interviene sobre los factores que favorecen la gestión del tiempo de clase.	No interviene sobre ningún factor que beneficia el tiempo de la clase.	Interviene sólo sobre el tiempo útil, pero no actúa sobre el tiempo de práctica ni de compromiso motor.	Interviene tanto sobre el tiempo útil como el tiempo de práctica, pero deja de lado el tiempo de compromiso motor.	Interviene sobre los factores que benefician el tiempo útil, el tiempo de práctica y el tiempo de compromiso motor.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: Respecto al tiempo útil, reduce su tiempo al pasar la lista mientras realizan una actividad y la revisión de vestuario se hace en un primer y corto momento. Respecto al tiempo de práctica, reduce sólo el tiempo de organización de grupo, sin embargo, la presentación de actividades fue extensa, tal como pasó en la número 6. Y respecto al tiempo de compromiso motor, las tres últimas actividades perjudican éste tiempo ya que el grupo debe esperar mientras sólo una compañera se mueve.

Clase: N°2

Resultado: Nivel competente

Justificación: Respecto al tiempo útil, reduce su tiempo al pasar la lista mientras realizan una actividad y la revisión de vestuario se hace en un primer y corto momento. Respecto al tiempo de práctica, reduce los tiempos de organización de grupo como de presentación de actividades. Y respecto al tiempo de compromiso motor, la actividad número 6 perjudica este tiempo ya que el grupo debe esperar mientras sólo una compañera se mueve, e incluso, en la número 7, un equipo quedaba fuera esperando su turno.

Clase: N°3

Resultado: Nivel destacado

Justificación: En consideración de los tres factores que benefician la optimización del tiempo de la clase, reduce tanto el tiempo útil como de práctica, en el que el tiempo de compromiso motor es beneficiado ya que la participación activa de las alumnas se observa en gran parte de la clase.

Clase: N°1

Resultado: Nivel destacado

Justificación: Para el tiempo útil, el profesor pasa lista durante la "lectura silenciosa", la revisión y cambio de vestuario se realiza en corto tiempo, por lo que en ambos momentos se ve reducido el tiempo. Respecto al tiempo de práctica, los tiempos se ven reducidos tanto en la organización de grupo y la presentación de actividades. Y respecto al tiempo de compromiso motor, las alumnas se encuentran activas durante gran parte de la clase.

Clase: N°2

Resultado: Nivel destacado

Justificación: En el tiempo útil, el profesor pasa lista durante la "lectura silenciosa", la revisión y cambio de vestuario se realiza en corto tiempo, enviando a las alumnas que están sin la polera de educación física inmediatamente a cambiar luego de la "lectura silenciosa". Respecto al tiempo de práctica, los tiempos se ven reducidos tanto en la organización de grupo y presentación de actividades. Y respecto al tiempo de compromiso motor, las alumnas se encuentran activas durante gran parte de la clase.

COMPETENCIA 3: "Realizar diagnóstico inicial"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Emplea y destina tiempo a la evaluación diagnóstica inicial.	No realiza evaluación diagnóstica inicial.	Realiza evaluación diagnóstica inicial sólo al inicio del año pero sólo de manera general al grupo curso.	Realiza evaluación diagnóstica inicial por cada unidad pero sólo de manera general al grupo curso.	Realiza evaluación diagnóstica inicial por cada unidad y de manera personalizada a cada alumno.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Resultado: Nivel básico

Justificación: Mediante el cuestionario se obtiene que sí realiza evaluación diagnóstica al inicio del año y lo hace a través de la observación al grupo curso.

Resultado: Nivel competente

Justificación: Mediante el cuestionario se obtiene que sí realiza evaluación diagnóstica a principio de año y unidad y lo hace a través de la observación y registro al grupo curso.

COMPETENCIA 3: "Realizar diagnóstico inicial"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Adapta lo previsto en función de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial.	No realiza evaluación diagnóstica inicial.	Realiza la evaluación diagnóstica inicial pero no adapta lo que había previsto, manteniendo lo programado.	Adapta la forma de organizar la actividad según los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, solo al grupo curso.	Adapta la forma de organizar la actividad según los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, mediante grupos homogéneos.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Resultado: Nivel competente</p> <p>Justificación: Mediante el cuestionario se obtiene que modifica lo planificado según los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, enfocándose principalmente en aquellos movimientos y/o patrones que obtuvieron un resultado más bajo.</p>	<p>Resultado: Nivel destacado</p> <p>Justificación: Mediante el cuestionario se obtiene que modifica lo planificado según los resultados de la evaluación diagnóstica, trabajando por separado con las alumnas antiguas y nuevas.</p>

COMPETENCIA 4: "Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Menciona métodos de enseñanza/aprendizaje en la unidad didáctica y plan de clases.	No hay mención de un método ni en la unidad didáctica ni en el plan de clases.	Menciona métodos en la unidad didáctica o en el plan de clases.	Menciona métodos en la unidad didáctica y en el plan de clases.	Menciona y describe métodos en la unidad didáctica y en el plan de clases.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Planificación: N°1</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	<p>Planificación: N°1</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay mención de un método de enseñanza ni en la unidad didáctica ni en el plan de clases.</p>
<p>Planificación: N°2</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	<p>Planificación: N°2</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay mención de un método de enseñanza ni en la unidad didáctica ni en el plan de clases.</p>
<p>Planificación: N°3</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	

COMPETENCIA 4: "Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
En el plan de clase, considera decisiones de pre-impacto, impacto y post-impacto.	No presenta plan de clases.	En la planificación considera una o algunas de las decisiones.	En la planificación considera pre-impacto, impacto y post-impacto pero no especifica las decisiones.	En la planificación considera pre-impacto, impacto y post-impacto especificando las decisiones.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Planificación: N°1 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p> <p>Planificación: N°2 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p> <p>Planificación: N°3 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	<p>Planificación: N°1 Resultado: Nivel básico Justificación: En el plan de clases solo considera decisiones de pre-impacto.</p> <p>Planificación: N°2 Resultado: Nivel básico Justificación: En el plan de clases solo considera decisiones de pre-impacto.</p>

COMPETENCIA 4: "Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza metodologías de producción para favorecer la implicancia cognitiva del alumnado.	No utiliza metodologías que favorecen la implicancia cognitiva del alumnado en la enseñanza.	Utiliza métodos de implicancia cognitiva, pero solo en algunas actividades.	Utiliza un mismo método de implicancia cognitiva durante toda la clase	Utiliza varios métodos de implicancia cognitiva durante toda la clase.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Clase: N°1 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: Durante todas las actividades propuestas sólo utiliza la metodología de mando directo, es decir, no utiliza métodos de implicancia cognitiva.</p> <p>Clase: N°2 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: Durante todas las actividades propuestas sólo utiliza la metodología de mando directo, es decir, no utiliza métodos de implicancia cognitiva.</p> <p>Clase: N°3 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: Durante todas las actividades propuestas sólo utiliza la metodología de mando directo, es decir, que no utiliza métodos de implicancia cognitiva.</p>	<p>Clase: N°1 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: Durante todas las actividades propuestas sólo utiliza la metodología de mando directo, es decir, no utiliza métodos de implicancia cognitiva.</p> <p>Clase: N°2 Resultado: Nivel insatisfactorio Justificación: Durante todas las actividades propuestas sólo utiliza la metodología de mando directo, es decir, no utiliza métodos de implicancia cognitiva.</p>

COMPETENCIA 5: "Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Establece y utiliza normas consistentes a la convivencia escolar.	No establece normas ni al inicio del año ni unidad.	Establece normas al inicio del año pero no las recuerda ni las hace cumplir.	Establece normas al inicio del año, haciéndolas cumplir pero no recordándolas.	Establece normas al inicio del año, haciéndolas cumplir y recordándolas clase a clase.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Resultado: Nivel competente

Justificación: Si bien las normas son establecidas al inicio del año tales como el silencio y respeto, principalmente al momento de presentar las actividades, no las recuerda posteriormente pero sí las hace cumplir.

Resultado: Nivel competente

Justificación: Si bien las normas son establecidas al inicio del año tales como el silencio, principalmente al momento de presentar las actividades, no las recuerda posteriormente pero sí las hace cumplir.

COMPETENCIA 5: "Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Establece y utiliza rutinas garantizando un ambiente organizado.	No establece rutinas al inicio del año.	Establece rutinas al inicio del año pero no las recuerda ni las hace cumplir.	Establece rutinas al inicio del año, haciéndolas cumplir pero no recordándolas.	Establece rutinas al inicio del año, haciéndolas cumplir y recordándolas clase a clase.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Resultado: Nivel competente

Justificación: Si bien las rutinas son establecidas al inicio del año tales como la presentación personal de las alumnas y la limpieza y orden de la sala de clases, no las recuerda posteriormente pero sí las hace cumplir.

Resultado: Nivel competente

Justificación: Si bien las rutinas son establecidas al inicio del año tales como la presentación personal de las alumnas y los códigos comunicativos, no las recuerda posteriormente pero sí las hace cumplir.

COMPETENCIA 5: "Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Reacciona frente a un quiebre, utilizando métodos adecuados para la resolución de los conflictos entre los alumnos.	No aplica métodos para resolver conflictos, permitiendo que los alumnos hagan lo que quieran.	Reacciona ante conflictos utilizando sólo métodos autoritarios.	Reacciona como mediador de conflictos pero con un mismo método de resolución.	Reacciona como mediador de conflictos y los soluciona con diferentes métodos de resolución.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien se presentan conflictos en la reglamentación del juego de la última actividad, sólo actúa de manera autoritaria, es decir, la solución pasa por decisión de ella y no de las alumnas.

Resultado: Nivel básico

Justificación: Al no presentarse conflictos durante la unidad, mediante el cuestionario se obtiene que frente a conflictos actúa de manera autoritaria, es decir, que la solución pasa por decisión de él y no de las alumnas.

COMPETENCIA 6: "Organizar el grupo clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Considera en las planificaciones las formas de organización del grupo para cada momento de la clase.	No considera ninguna forma de organización de grupo en la planificación.	Considera la forma de organizar el grupo en la planificación, pero no para toda la clase.	Considera la forma de organizar el grupo en cada actividad, pero no menciona ajustes para evitar la exclusión de los alumnos.	Considera la forma de organizar el grupo en cada actividad, mencionando posibles ajustes para evitar la exclusión de los alumnos.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Planificación: N°1</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	<p>Planificación: N°1</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: En sus planificaciones no considera ninguna forma de organización de grupo.</p>
<p>Planificación: N°2</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	<p>Planificación: N°2</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: En sus planificaciones no considera ninguna forma de organización de grupo.</p>
<p>Planificación: N°3</p> <p>Resultado: Nivel insatisfactorio</p> <p>Justificación: No hay existencia de planificación.</p>	

COMPETENCIA 6: "Organizar el grupo clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza la interacción social reduciendo las situaciones de marginación.	No utiliza la interacción social, y no reduce ninguna situación de marginación.	No utiliza la interacción social pero reduce las situaciones de marginación, o bien, utiliza la interacción social pero no reduce las situaciones de marginación.	Utiliza la interacción social reduciendo solo algunas situaciones de marginación.	Utiliza la interacción social reduciendo todas las situaciones de marginación.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
<p>Clase: N°1</p> <p>Resultado: Nivel competente</p> <p>Justificación: De todas sus actividades propuestas, en la actividad 1, 2, 3, 6 y su variante y la 9 utiliza la interacción social, pero solo en las actividades 2, 3 y 9 reduce las situaciones de marginación.</p>	<p>Clase: N°1</p> <p>Resultado: Nivel básico</p> <p>Justificación: De todas las actividades propuestas, en ninguna utiliza la interacción social, aunque en la actividad 1, 2, 3 y su variante, 4, 5 y la 6 sí reduce las situaciones de marginación.</p>
<p>Clase: N°2</p> <p>Resultado: Nivel básico</p> <p>Justificación: De todas sus actividades propuestas, en la actividad 4 y su variante y la 6 utiliza la interacción social, pero en ninguna de ellas reduce las situaciones de marginación.</p>	<p>Clase: N°2</p> <p>Resultado: Nivel competente</p> <p>Justificación: De todas las actividades propuestas, solo en la actividad 1 y 6 utiliza la interacción social pero sólo en ellas reduce las situaciones de marginación.</p>
<p>Clase: N°3</p> <p>Resultado: Nivel competente</p> <p>Justificación: De todas sus actividades propuestas, solo en la actividad 3 utiliza la interacción social, pero solo en esta actividad reduce las situaciones de marginación.</p>	

COMPETENCIA 7: "Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza distintos materiales didácticos y varía en su uso.	Utiliza un mismo material y no varía en su uso.	Utiliza distintos materiales pero no varía en su uso.	Utiliza distintos materiales, de diversas formas, pero no en todas las actividades.	Utiliza distintos materiales, de diversas formas y en todas sus actividades.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel competente

Justificación: A lo largo de las actividades propuestas utiliza distintos materiales didácticos (conos, balones y mini-vallas), e incluso, en la variante de la actividad número 8 varía en el uso del material didáctico, ya que las mini-vallas las usa simulando arcos de fútbol.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien utiliza distintos materiales didácticos a lo largo de sus actividades (conos, balones y petos), no varía en el uso de ellos.

Clase: N°3

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien utiliza distintos materiales didácticos a lo largo de sus actividades (conos, balones, petos y radio), no varía en el uso de ellos.

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: Durante las actividades propuestas utiliza distintos materiales didácticos (balones y malla), pero no varía en su uso.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Durante las actividades propuestas utiliza distintos materiales didácticos (balones y elástico), pero no varía en su uso.

COMPETENCIA 7: "Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza el espacio y los recursos materiales de manera que promueve la atención a la diversidad y la interacción social de todos los alumnos.	El espacio y recurso material que utiliza no promueve la atención a la diversidad y la interacción social.	Atiende sólo a la diversidad o la interacción social, o bien, las dos pero en actividades distintas.	Atiende a la diversidad del alumnado y a la interacción social, pero solo en algunas actividades.	Atiende a la diversidad del alumnado y a la interacción social en todas las actividades.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel competente

Justificación: A lo largo de las actividades, sólo en las número 1, 2, 3, 6 y 7 atiende a la diversidad y la interacción social al mismo tiempo.

Clase: N°2

Resultado: Nivel competente

Justificación: A lo largo de las actividades, sólo en las número 1, 4 y 6 atiende a la diversidad y la interacción social al mismo tiempo.

Clase: N°3

Resultado: Nivel competente

Justificación: En al menos una actividad (número 3) atiende a la diversidad y la interacción social al mismo tiempo.

Clase: N°1

Resultado: Nivel competente

Justificación: Dentro de las actividades que realizó, en las número 4 y 5, atiende a la diversidad y la interacción social al mismo tiempo.

Clase: N°2

Resultado: Nivel competente

Justificación: Dentro de las actividades que realizó, en las número 1, 2, 3 y 6, atiende a la diversidad y la interacción social al mismo tiempo.

COMPETENCIA 8: "Comunicarse bien con los alumnos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Aplica las reglas básicas de la buena comunicación.	No capta la atención, interviene aunque sigan hablando y no comprueba si han entendido.	Capta la atención pero interviene aun cuando algunos siguen hablando y nunca o sólo en ocasiones comprueba si han entendido.	Capta la atención con un modo rutinario, interviene cuando están en silencio y comprueba si han entendido.	Capta la atención con diversos modos, interviene cuando están en silencio y comprueba si han entendido.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien durante todas las actividades capta la atención de las alumnas, en las actividades 1, 2, 3, 6, 8 y 10 interviene aun cuando algunas de ellas siguen conversando, sin embargo, en ninguna de las actividades comprueba si es que han entendido la información.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Aunque capta la atención durante todas sus actividades, en la actividad 4 y la variante de la actividad 5 interviene aunque algunas alumnas sigan conversando entre ellas, y sólo en la primera actividad comprueba si las alumnas han entendido la información.

Clase: N°3

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien en todas sus actividades capta la atención de las alumnas, sólo en la actividad 3 interviene cuando están en silencio, sin embargo, en ninguna actividad comprueba si es que han comprendido la información.

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien durante todas las actividades capta la atención, en la actividad 2, en la variante de la actividad 3 y en la actividad 8 interviene aun cuando algunas alumnas conversan entre ellas, sin embargo, nunca comprueba si es que han entendido la información.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien durante todas las actividades capta la atención de las alumnas e interviene cuando están todas en silencio, nunca comprueba si es que han entendido la información.

COMPETENCIA 8: "Comunicarse bien con los alumnos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Entrega información de los resultados a los alumnos según sus ejecuciones.	Nunca entrega información de las ejecuciones.	Entrega información de las ejecuciones sólo en algunas actividades pero como grupo curso.	Entrega información de las ejecuciones en todas las actividades pero sólo como grupo curso.	Entrega información de las ejecuciones individualizando la información a cada alumno.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien en la mayoría de las actividades nunca entrega información de las ejecuciones de las alumnas, sólo en las actividades 6 y 8 lo realiza pero de manera masiva, es decir, una retroalimentación al grupo curso.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Aunque en la mayoría de las actividades no entrega información de las ejecuciones de las alumnas, sólo en la última actividad les ofrece una retroalimentación al grupo curso respecto a la mayoría de las actividades que las alumnas realizaron.

Clase: N°3

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: De todas las actividades propuestas, en ninguna de ellas entrega información de las ejecuciones de las alumnas.

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien en la mayoría de las actividades no entrega información de las ejecuciones de las alumnas, sólo en la actividad 4 sí lo realiza pero de manera masiva, es decir, una retroalimentación al grupo curso.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Si bien en la mayoría de las actividades no entrega información de las ejecuciones de las alumnas, sólo en la actividad 3 sí lo realiza pero de manera masiva, es decir, una retroalimentación al grupo curso.

COMPETENCIA 8: "Comunicarse bien con los alumnos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza el lenguaje no verbal para facilitar la comunicación con el alumnado.	No utiliza el lenguaje no verbal, es decir, sólo el de tipo verbal.	Utiliza o el lenguaje proxémico o el lenguaje kinésico en una o más actividades.	Utiliza tanto el lenguaje proxémico como el lenguaje kinésico pero sólo en algunas actividades.	Utiliza tanto el lenguaje proxémico como el lenguaje kinésico durante todas las actividades.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel competente

Justificación: Si bien en la mayoría de las actividades sólo utiliza el lenguaje no verbal de tipo kinésico, en las actividades 8, 9 y 10 sí complementa el lenguaje kinésico con el proxémico para acompañar al lenguaje verbal.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Durante toda la clase, es decir, en cada una de las actividades propuestas, utilizó ambos tipos de lenguaje no verbal pero de forma separada.

Clase: N°3

Resultado: Nivel insatisfactorio

Justificación: De todas las actividades propuestas, en ninguna de ellas utiliza el lenguaje no verbal, es decir, que lo kinésico y lo proxémico no son utilizados para complementar al lenguaje verbal.

Clase: N°1

Resultado: Nivel destacado

Justificación: Durante toda la clase, es decir, en cada una de las actividades propuestas, utiliza ambos tipos de lenguaje no verbal, tanto kinésico como proxémico.

Clase: N°2

Resultado: Nivel destacado

Justificación: Durante toda la clase, es decir, en cada una de las actividades propuestas, utiliza ambos tipos de lenguaje no verbal, tanto kinésico como proxémico.

COMPETENCIA 9: "Motivar al alumnado para aprender"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Interviene en todos los momentos de la tarea estimulando la motivación hacia el aprendizaje.	No interviene en ningún momento de la tarea.	No interviene antes, durante y después de la tarea, sino que solo en algunos de ellos.	Interviene antes, durante y después de la tarea, pero solo en algunas actividades.	Interviene antes, durante y después de la tarea y durante todas las actividades.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: En las actividades 1 y 5, interviene estimulando la motivación hacia el aprendizaje sólo durante la tarea, en cambio, en la actividad número 4, interviene estimulando la motivación antes y durante la tarea.

Clase: N°2

Resultado: Nivel competente

Justificación: En las actividades 1 y 5, interviene estimulando la motivación hacia el aprendizaje en todos los momentos de la tarea, en cambio, en las actividades 2, 4 y su variante, interviene estimulando la motivación sólo durante la tarea, y la número 6, interviene tanto durante y después de la tarea.

Clase: N°3

Resultado: Nivel básico

Justificación: En las actividades 1 y 2, interviene estimulando la motivación hacia el aprendizaje sólo durante la tarea, en cambio, en la actividad número 3 interviene estimulando la motivación tanto antes como durante la tarea.

Clase: N°1

Resultado: Nivel básico

Justificación: En las actividades 4, 6 y 7 interviene durante la tarea, y en la actividad 8, interviene antes y durante la tarea.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: En las actividades 1 y 3 interviene durante la tarea, y en la actividad 6 interviene antes y durante la tarea.

COMPETENCIA 9: "Motivar al alumnado para aprender"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Informa sobre el progreso de cada alumno como el progreso del grupo curso.	No informa al alumnado sobre su progreso personal.	Informa sólo a algunos alumnos sobre su progreso personal, o bien solo informa el progreso del grupo curso.	Informa sólo a algunos alumnos sobre su progreso personal como también informa el progreso del grupo curso, o bien, informa a cada alumno sobre su progreso personal pero no informa el progreso del grupo curso.	Informa a cada alumno sobre su progreso e informa sobre el progreso del grupo curso.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Resultado: Nivel Insatisfactorio

Justificación: En ninguna de las clases informa a los alumnos sobre su progreso personal.

Resultado: Nivel Insatisfactorio

Justificación: En ninguna de las clases informa a los alumnos sobre su progreso personal.

COMPETENCIA 10: "Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Realiza correcciones de los errores que cometen los alumnos.	No realiza correcciones de los errores que cometen los alumnos.	Realiza correcciones de los errores sólo a algunos alumnos y sólo en algunas actividades.	Realiza correcciones de los errores en todas las actividades pero sólo a algunos alumnos, o bien, a todos los alumnos pero sólo en algunas actividades.	Realiza correcciones de los errores a todos los alumnos y en todas las actividades.

P ₁ (Unidad: Fútbol)	P ₂ (Unidad: Vóleybol)
---------------------------------	-----------------------------------

Clase: N°1

Resultado: Nivel competente

Justificación: Dentro de las siete actividades en las que las alumnas cometieron errores, sólo en las actividades 6 y 8 realiza correcciones a todas las alumnas.

Clase: N°2

Resultado: Nivel básico

Justificación: Dentro de las siete actividades en las que las alumnas cometieron errores, sólo en las actividades 1, 4 y 6 realiza correcciones a algunas alumnas.

Clase: N°3

Resultado: Nivel competente

Justificación: Dentro de las tres actividades en las que las alumnas cometieron errores, en todas ellas realiza correcciones a algunas alumnas.

Clase: N°1

Resultado: Nivel competente

Justificación: Dentro de las siete actividades en las que las alumnas cometieron errores, sólo en las actividades 4, 7 y 8 realiza correcciones a todas las alumnas.

Clase: N°2

Resultado: Nivel competente

Justificación: Dentro de las siete actividades en las que las alumnas cometieron errores, sólo en la actividad 3 realiza correcciones a todas las alumnas.

Finalmente y como último paso, posterior a las informaciones obtenidas por cada instrumento de recogida de información, es necesario reagrupar todo este cúmulo de datos en una misma fuente de información, que como lo menciona Hernández et al. (2010), se conoce como matriz de datos. Tal

fuente de información, se divide en tres grupos distintos: un grupo donde los profesores son evaluados clase a clase, otro grupo donde se evalúan sus respectivos planes de clase y un último grupo donde se evalúa al profesor sólo por unidad. La matriz, entonces, se presenta de la siguiente manera:

COMPETENCIA	INDICADOR	P ₁			P ₂	
		CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 1	CLASE 2
2	1	1	1	1	1	1
	2	2	3	4	4	4
4	3	1	1	1	1	1
6	2	3	2	3	2	3
7	1	3	2	2	2	2
	2	3	3	3	3	3
8	1	2	2	2	2	2
	2	2	2	1	2	2
	3	3	2	1	4	4
9	1	2	3	2	2	2
10	1	3	2	3	3	3

Tabla 4.1: Matriz de datos de competencias según indicadores por clase.

COMPETENCIA	INDICADOR	P ₁			P ₂	
		PLAN 1	PLAN 2	PLAN 3	PLAN 1	PLAN 2
1	1	1	1	1	2	2
	2	1	1	1	1	1
	3	1	1	1	1	1
	4	1	1	1	2	2
4	1	1	1	1	1	1
	2	1	1	1	2	2
6	1	1	1	1	1	1

Tabla 4.2: Matriz de datos de competencias según indicadores por plan de clase.

		P ₁	P ₂
COMPETENCIA	INDICADOR	UNIDAD	UNIDAD
3	1	2	3
	2	3	4
5	1	3	3
	2	3	3
	3	2	2
9	2	1	1

Tabla 4.3: Matriz de datos de competencias según indicadores por unidad.

4.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Tal como menciona Hernández et al (2010), “una vez que los datos se han codificado, transferido a una matriz, guardado en un archivo y limpiado de errores, el investigador procede a analizarlos”. En efecto, para el análisis de esta investigación, se utiliza el programa computacional Microsoft Excel, con fin de tabular, promediar y graficar los resultados obtenidos en función de un análisis estadístico.

Un primer paso consiste en trasladar la información de la matriz de datos a una primera tabla en la que se determina el promedio general de cada uno de los indicadores de logro según la unidad de cada profesor de educación física, es decir, el resultado obtenido de cada indicador por clase evaluada, se promedia y se traslada a esta primera tabla. Un segundo paso, consiste en trasladar a una segunda tabla en la que se determina el promedio de las diez competencias docentes según la unidad de cada profesor, es decir, el resultado obtenido de cada indicador por unidad, se promedia con los de la misma competencia y se traslada a esta segunda tabla. Posteriormente, de los datos de ésta última tabla se promedia el resultado obtenido en todas las competencias y se obtiene el nivel de

desempeño en que se encuentran los dos profesores de educación física a partir de una primera contextualización a la realidad chilena de las diez competencias docentes de Domingo Blázquez.

Finalmente, junto a cada una de las tablas, se dispone de representaciones gráficas con el fin de manifestar visualmente la correlación estadística entre los datos obtenidos por tabulación, promedio y gráficos. A continuación entonces, se presentan los análisis y resultados obtenidos en respuesta al objeto de estudio:

Competencia	Indicador	Nivel de desempeño
1	1	1
	2	1
	3	1
	4	1
2	1	1
	2	3
3	1	2
	2	3
4	1	1
	2	1
	3	1
5	1	3
	2	3
	3	2
6	1	1
	2	3
7	1	2
	2	3
8	1	2
	2	2
	3	2
9	1	2
	2	1
10	1	3

Tabla 5.1.1: Promedio general de indicadores por unidad según P₁.

De acuerdo a las tres matrices de datos, esta tabla presenta cada uno de los indicadores que son evaluados durante la unidad de aprendizaje de P₁.

Según la matriz de datos de indicadores por clase, en el indicador 1 de la competencia 2, y en el indicador 3 de la competencia 4, P₁ obtiene el nivel más bajo, con un desempeño insatisfactorio. Por el contrario, en el indicador 2 de la competencia 2, 6 y 7, y en el indicador 1 de la competencia 10 se obtiene como nivel más alto, el nivel 3, siendo solo competente.

Según la matriz de datos de indicadores por plan de clase, en todos estos P₁ obtiene el nivel más bajo, con un desempeño insatisfactorio.

Según la matriz de datos de indicadores por unidad, solo en el indicador 2 de la competencia 1, P₁ obtiene el nivel más bajo, con un desempeño insatisfactorio. Por el contrario, en el indicador 2 de la competencia 3, y en el indicador 1 y 2 de la competencia 5 se obtiene como más alto, el nivel 3, siendo solo competente en su desempeño. Estos resultados, se representan gráficamente de la siguiente manera:

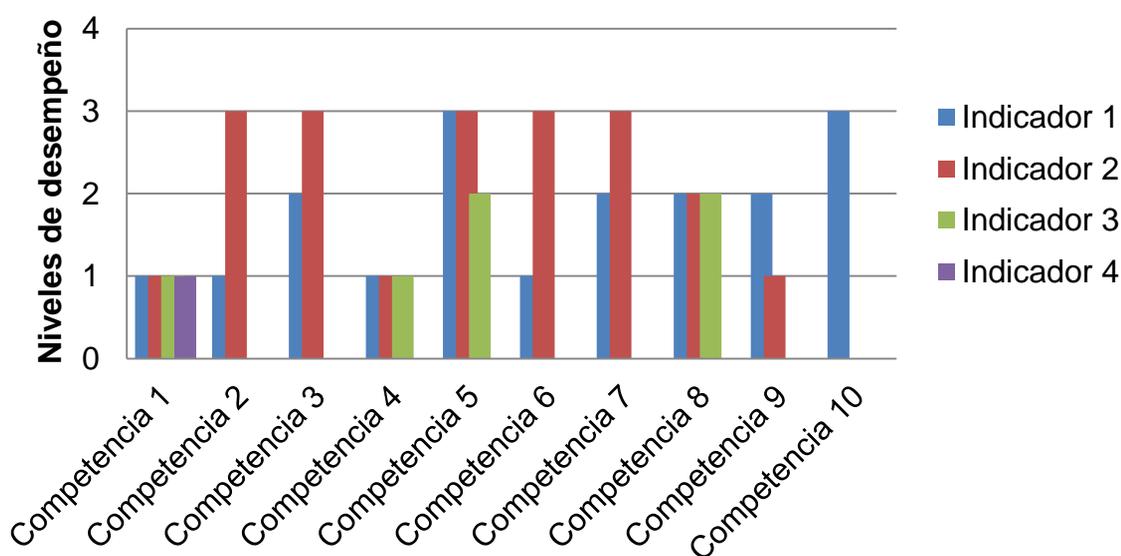


Gráfico 1.1: Promedio general de indicadores por unidad según P₁.

Competencia	Indicador	Nivel de desempeño
1	1	2
	2	1
	3	1
	4	2
2	1	1
	2	4
3	1	3
	2	4
4	1	1
	2	2
	3	1
5	1	3
	2	3
	3	2
6	1	1
	2	3
7	1	2
	2	3
8	1	2
	2	2
	3	4
9	1	2
	2	1
10	1	3

Tabla 5.1.2: Promedio general de indicadores por unidad según P₂.

De acuerdo a las tres matrices de datos, esta tabla presenta cada uno de los indicadores que son evaluados durante la unidad de aprendizaje de P₂.

Según la matriz de datos de indicadores por clase, que en el indicador 1 de la competencia 2, y en el indicador 3 de la competencia 4, P₂ obtiene el nivel más bajo, con un desempeño insatisfactorio. Por el contrario, en el indicador 2 de la competencia 1, y en el indicador 3 de la competencia 8 se obtiene como nivel más alto, el nivel 4, siendo destacado en su desempeño.

Según la matriz de datos de indicadores por plan de clase, en el indicador 2 y 3 de la competencia 1, y en el indicador 1 de la competencia 4 y 6, P₂ obtiene el nivel más bajo, con un desempeño insatisfactorio. Por el

contrario, en el indicador 1 y 4 de la competencia 1, y en el indicador 2 de la competencia 4 se obtiene como nivel más alto, el nivel 2, siendo básico en su desempeño.

Según la matriz de datos de indicadores por unidad, en el indicador 2 de la competencia 9, P_2 obtiene el nivel más bajo, con un desempeño insatisfactorio. Por el contrario, en el indicador 2 de la competencia 3 se obtiene como nivel más alto, el nivel 4, siendo destacado en su desempeño.

Estos resultados, se representan gráficamente de la siguiente manera:

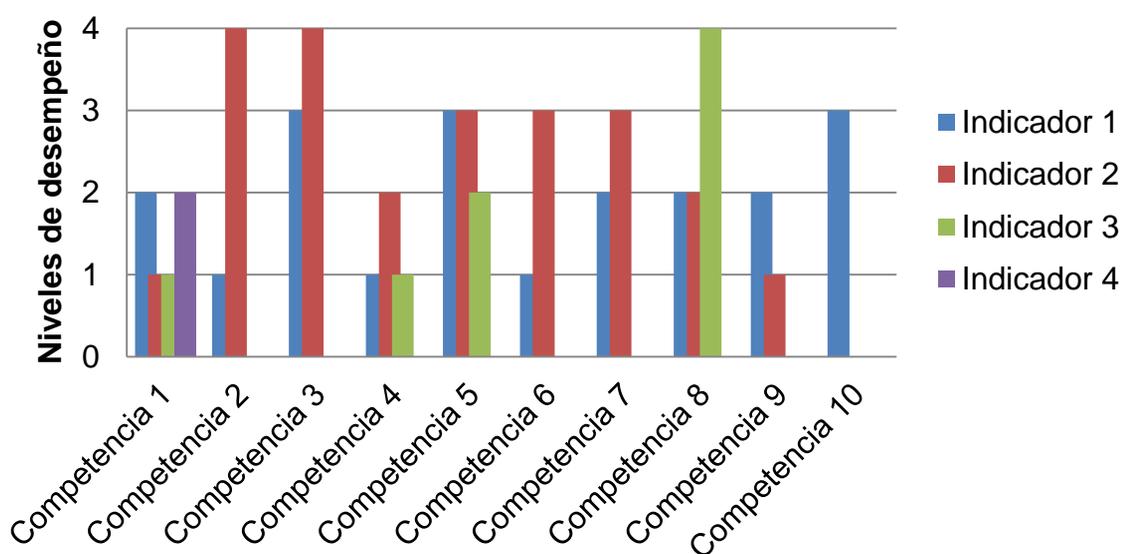


Gráfico 1.2: Promedio general de indicadores por unidad según P_2 .

Competencia	Nivel de desempeño
1	1
2	2
3	3
4	1
5	3
6	2
7	3
8	2
9	2
10	3

Tabla 5.2.1: Promedio general de competencias por unidad según P_1 .

Esta tabla presenta el nivel de desempeño final que se obtiene de cada una de las competencias que se evalúan durante la unidad de aprendizaje de P_1 , siendo las competencias 1 y 4 las que tienen menor nivel de desempeño, ubicándose en el insatisfactorio. Por el contrario, las competencias 3, 5, 7 y 10 solo alcanzan como mayor nivel de desempeño, el competente.

Estos resultados, se representan gráficamente de la siguiente manera:

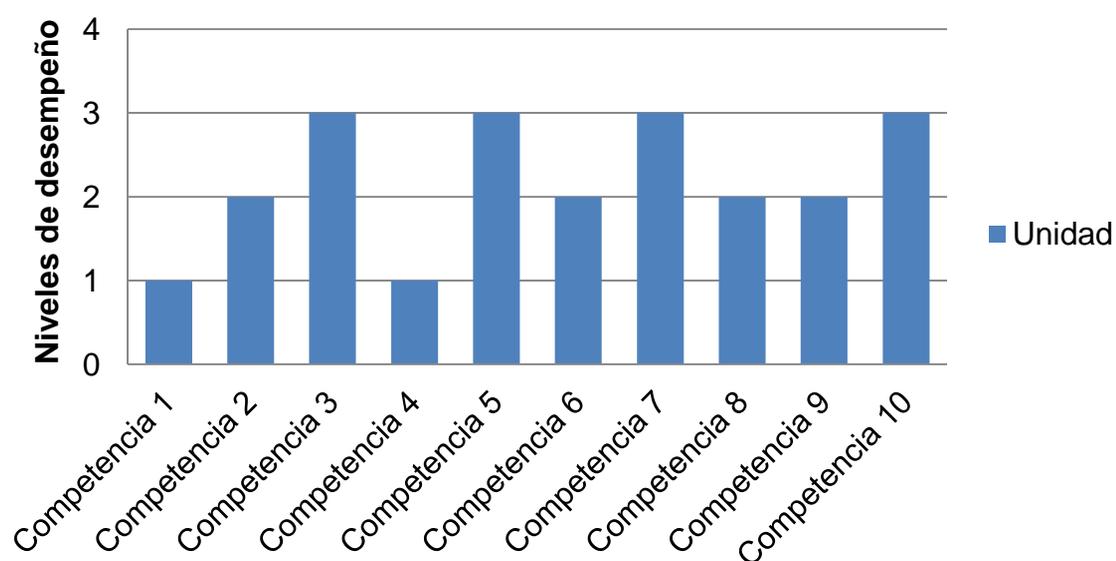


Gráfico 2.1: Promedio general de competencias por unidad según P_1 .

Competencia	Nivel de desempeño
1	2
2	3
3	4
4	1
5	3
6	2
7	3
8	3
9	2
10	3

Tabla 5.2.2: Promedio general de competencias por unidad según P₂.

Esta tabla presenta el nivel de desempeño final que se obtiene de cada una de las competencias que se evalúan durante la unidad de aprendizaje de P₂, siendo la competencia 4 la que obtiene un menor nivel de desempeño, ubicándose en el insatisfactorio. Por el contrario, la competencia 3 logra alcanzar el mayor nivel de desempeño, quedando como destacado.

Estos resultados, se representan gráficamente de la siguiente manera:

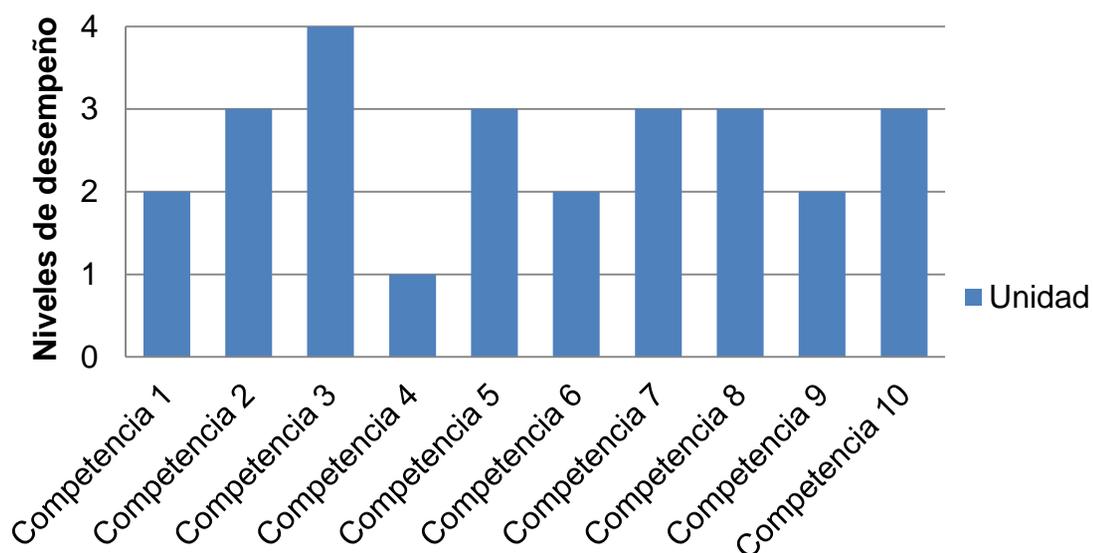


Gráfico 2.2: Promedio general de competencias por unidad según P₂.

Profesor(a)	Nivel de desempeño
P ₁	2
P ₂	3

Tabla 5.3: Nivel de desempeño según las diez competencias docentes contextualizadas.

Esta tabla presenta el resultado final del nivel de desempeño que tienen los profesores de educación física, obtenido a partir del promedio de entre todas las competencias, y que ubica a P₁ en el nivel básico, y a P₂ en el nivel competente.

Estos resultados, se representan gráficamente de la siguiente manera:

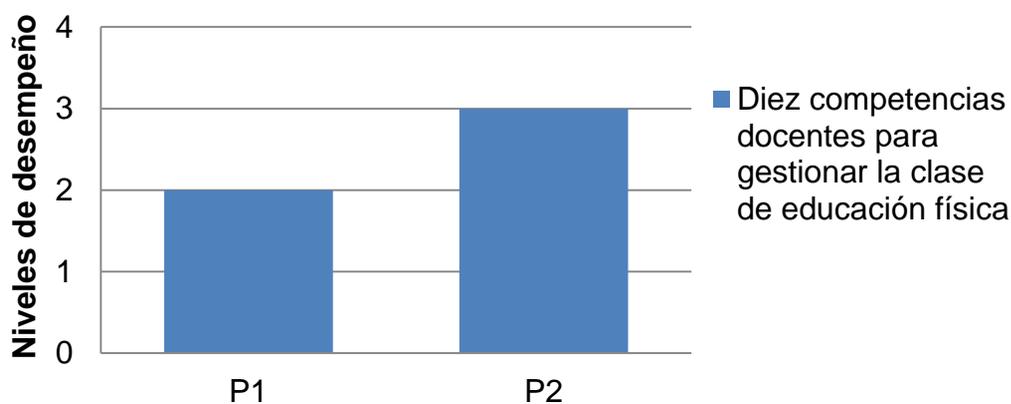


Gráfico 1.3: Nivel de desempeño según las diez competencias docentes contextualizadas.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación estadística presentada, es posible concluir que el alcance de cada uno de los objetivos propuestos pudo ser llevado a cabo durante el desarrollo del estudio.

Considerando la interrogante de la investigación, *¿en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física de la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago?*, las principales conclusiones se darán a conocer a partir de los objetivos específicos, y constituyen pasos determinantes para conseguir el objetivo general:

Objetivo específico 1: Contextualizar las rúbricas de evaluación de las diez competencias docentes de Domingo Blázquez a la realidad chilena.

Diseñar una primera contextualización de las competencias docentes planteadas por Domingo Blázquez, permite la aproximación a un instrumento de evaluación más ágil, de más fácil interpretación y aplicación para evaluar el nivel de desempeño docente de los profesores de educación física participantes de esta investigación. Para esta contextualización se realizaron ajustes, sobre la adaptación del lenguaje para que sea de común entendimiento, asimilando conceptos y formas de redacción utilizadas por Blázquez, a la realidad chilena con el fin de facilitar su lectura, sobre acotar los indicadores de logro interpretando cual o cuales eran los más significativos para evaluar, y finalmente sobre ajustar los niveles de desempeño haciendo una reducción de cinco a cuatro, cambiando el nombre

de cada nivel, radicalizando las diferencias entre estos y asimilándolos a lo que plantea el MBE.

Objetivo específico 2: Evaluar el nivel de desempeño docente de los profesores de educación física con las rúbricas contextualizadas planteadas por Domingo Blázquez.

A través de las rúbricas contextualizadas planteadas por Domingo Blázquez se logra evaluar el nivel de desempeño de los profesores en cada competencia. Así es, que según el promedio de las diez competencias docentes P_1 se encuentra en el nivel “básico”, donde el desempeño en cada una de las competencias docentes difiere, es decir:

En las competencias 2, 6, 8 y 9 el docente se encuentra en el nivel básico, ya que no da a conocer ni los objetivos ni el trabajo a realizar en la clase, interviene sobre el tiempo útil y de práctica pero no sobre el tiempo de compromiso motor, no elabora un plan de clases, utiliza la interacción social pero solo en algunas situaciones reduce la marginación, capta la atención del alumnado pero interviene aun cuando siguen hablando comprobando en ocasiones lo que ha dicho, en algunas actividades entrega información sobre las ejecuciones del alumnado pero a modo general, en algunas actividades utiliza solo uno de los tipos de lenguaje no verbal, interviene solo en algunos momentos de la tarea para motivar y no informa sobre el progreso personal del alumnado. Por otro lado, en las competencias 1 y 4 el docente se encuentra en el nivel insatisfactorio, puesto que no elabora plan de clases y no utiliza metodologías que favorezcan la implicancia cognitiva del alumnado. Por el contrario, en las competencias 3, 5, 7 y 10 el docente logra alcanzar el nivel competente, ya que realiza evaluación diagnóstica solo al inicio del año

a modo general aunque sí adapta la forma de organizar la actividad en función de estos resultados, establece normas y rutinas al inicio del año haciéndolas cumplir pero no recordándolas, reacciona ante los conflictos pero de manera autoritaria, utiliza distintos materiales para trabajar pero no varía en su uso aunque atiende con estos a la diversidad y la interacción social pero solo en algunas actividades, y realiza correcciones de los errores al alumnado pero solo en algunas actividades.

Por otra parte, el promedio de las diez competencias docentes ubican a P_2 en el nivel “competente”, donde el desempeño de cada una de las competencias docentes también difiere, es decir:

En las competencias 2, 5, 7, 8 y 10 se encuentra en el nivel competente, ya que no da a conocer ni los objetivos ni el trabajo a realizar en la clase, interviene sobre todos los factores que benefician el tiempo de clase, establece normas y rutinas al inicio del año haciéndolas cumplir pero no recordándolas, reacciona ante los conflictos pero de manera autoritaria, utiliza distintos materiales para trabajar pero no varía en su uso aunque atiende con estos a la diversidad y la interacción social pero solo en algunas actividades, capta la atención del alumnado pero interviene aun cuando siguen hablando comprobando en ocasiones lo que ha dicho, en algunas actividades entrega información sobre las ejecuciones del alumnado pero a modo general, en todas las actividades utiliza ambos tipos de lenguaje no verbal, y realiza correcciones de los errores al alumnado pero solo en algunas actividades. Por otro lado, solo en la competencia 4 el docente se encuentra en el nivel insatisfactorio, puesto que en el plan de clase no menciona ni los métodos de enseñanza-aprendizaje ni las decisiones de pre-impacto, impacto y post-impacto, y no utiliza metodologías que favorezcan la

implicancia cognitiva del alumnado. En cambio, en las competencias 1, 6 y 9 el docente se encuentra en nivel básico, ya que el plan de clase no es coherente entre sus partes ni detalla sus momentos, presentándose de manera incompleta sin hacer alusión ni al tipo de clase que representa ni a las actividades ni las formas de organización del grupo, utiliza la interacción social pero solo en algunas situaciones reduce la marginación, interviene solo en algunos momentos de la tarea para motivar y no informa sobre el progreso personal del alumnado. Y por el contrario, solo en la competencia 3 el docente logra alcanzar el nivel destacado, puesto que realiza evaluación diagnóstica por cada unidad a modo general adaptando la forma de organizar la actividad mediante grupos homogéneos en función de estos resultados.

Objetivo específico 3: Identificar la(s) competencia(s) docente(s) con menor y mayor nivel de desempeño obtenido entre los profesores de educación física evaluados.

Si bien cuatro son los niveles de desempeño establecidos en la contextualización de las rúbricas (insatisfactorio, básico, competente y destacado), este objetivo específico sólo apunta a aquel nivel más bajo y más alto que se obtiene entre los profesores, es decir, los niveles de “insatisfactorio” y “destacado” respectivamente.

Según los resultados, una de las competencias con menor nivel de desempeño entre los docentes corresponde a “Diseñar, concebir y preparar la clase”, que tiene relación directa con el plan de clase. Para el quehacer docente, disponer de un plan de clase se ha constituido como una de las principales labores, “necesario para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes”

(MINEDUC, 2008). Asimismo, Blázquez (2013) valoriza el plan de clase en el sentido de que este permite principalmente plasmar lo que se quiere realizar con el alumnado, es decir, a través de este es posible preparar y prever el modo en que operará la clase.

Este es un instrumento flexible, abierto a modificaciones y cambios dependiendo de las condiciones que se den en el establecimiento y en cada curso, permitiendo dirigir y guiar el actuar pedagógico, mediante objetivos, contenidos, actividades, materiales, tiempos, metodologías, evaluaciones, entre otros elementos. Por lo tanto, si no se cuenta con un plan de clase significa que no existen objetivos de la clase, entonces, cuestiones como: hacia dónde se dirige el profesor, qué quiere lograr con sus estudiantes, cuál es la coherencia existente entre objetivo y contenido, cuál será la progresión clase a clase, no queda estipulado, lo que puede dificultar la labor docente. De este modo se da cuenta de la importancia de que tiene organizar y prever el proceso de enseñanza.

Otra de las competencias en el que se obtuvo menor nivel de desempeño es la de “Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados”. Si bien disponer de un plan de clase permite plasmar, entre otras cosas, los métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las decisiones de pre-impacto, impacto y post-impacto, es en cierta medida indispensable que además el docente posea experiencia en el uso de estos métodos con el único fin de “ampliar la capacidad de aprendizaje del alumno y alcanzar un gran número de objetivos cuantitativos y cualitativos en la clase” (Blázquez, 2013). Es decir, la importancia no solo radica en utilizar estrategias de enseñanza desafiantes y significativas para el alumnado, sino que pasa por generar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado

(MINEDUC, 2008). Por consiguiente, significa a grandes rasgos que los docentes no varían en el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, sino que hacen uso y abuso del método de mando directo como única alternativa para enseñar didácticamente el contenido, siendo que deberían mostrar preferencias por métodos de producción más que de repetición despertando así el interés del alumnado.

Entonces, el no tener plan de clases significa disminuir el nivel de desempeño no solo en la competencia de “Diseñar, concebir y preparar la clase”, que únicamente se evalúa mediante la observación de estos planes de clase, sino que también en “Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados”, que parte de ella busca plasmar las estrategias de enseñanza a utilizar en la clase.

Según los resultados, la competencia con mayor nivel de desempeño entre los docentes corresponde a “Realizar diagnóstico inicial”. Una de las labores que constituyen el quehacer docente consiste en conocer las características, conocimientos y experiencias del alumnado (MINEDUC, 2008), que mediante la utilización de una evaluación diagnóstica, se puede detectar y actuar frente a aquellas falencias formativas en los aprendizajes de los estudiantes (Blázquez, 2013). Lo que puede significar, en cierta medida, que existe una preocupación por la institución formadora, el colegio donde se recolectaron los datos y/o en el mismo docente por desarrollar y mantener esta competencia docente.

En consecuencia, el logro de cada uno de estos objetivos específicos, permite dar respuesta al objetivo general:

Determinar en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física pertenecientes a la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago, a partir de una primera contextualización a la realidad chilena de las diez competencias docentes planteadas por Domingo Blázquez.

La contextualización a la realidad chilena de las diez competencias planteadas por Blázquez, se constituye en un instrumento de evaluación que permite determinar el nivel de desempeño de los profesores de educación física, y podría considerarse como uno de los aportes que surge de esta investigación para el conocimiento científico, ya que esta contextualización no solo permite que el instrumento sea más ágil para su aplicación y logre identificar el nivel de desempeño de los docentes, sino que también, permite ser un instrumento de reflexión para analizar desde la práctica pedagógica, el itinerario formativo del desarrollo de las diez competencias docentes en el aula, y además para que los profesores puedan acrecentar su formación docente desde estas competencias, sustentadas a partir de los aportes que entrega Domingo Blázquez en su reciente publicación.

Volviendo a retomar la gran interrogante del problema de estudio, ¿en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física de la Congregación de las Hermanas de la Providencia de la ciudad de Santiago?, y considerando que como hipótesis frente a esta interrogante se planteó que los profesores de educación física se encontrarían en el nivel de desempeño “básico”, según los resultados obtenidos, tal hipótesis es refutada, puesto que solo uno de los profesores se encuentra en éste nivel, mientras que el otro se encuentra en un nivel de desempeño “competente”.

5.2. DISCUSIONES

Diez competencias docentes que el profesorado de educación física debe dominar es, sin duda, lo que ha guiado y caracterizado a esta investigación a lo largo de su desarrollo como en la obtención de sus resultados. Así es que, dos son las principales discusiones que han surgido:

1. La importancia del desarrollo de estas competencias docentes en la formación del profesorado de educación física. Es decir, es de absoluta importancia que las instituciones formadoras tengan conocimiento sobre lo que el profesorado necesita para desenvolverse en el aula en función del proceso de enseñanza-aprendizaje, con tal de que los recién egresados se enfrenten a la práctica docente con el dominio suficiente de aquellas diez competencias.

Cabe mencionar, que las rúbricas contextualizadas planteadas por Blázquez, trabajan con conceptos fundamentales y niveles de desempeño perfectamente alcanzables, por lo tanto, las instituciones formadoras encargadas de desarrollar dichas competencias a los futuros profesores pueden trabajar en función de estas rúbricas para evaluar a sus mismos estudiantes, incrementando su conocimiento y dominio.

2. Sobre la inclusión de una nueva competencia que refiera a la evaluación de los aprendizajes que, además de las diez que menciona Blázquez, debería ser considerada como otra de las competencias que también está en relación con la clase práctica y la intervención directa, puesto que su importancia se refleja en las mismas palabras de Blázquez (1989) en su publicación de "Evaluar en Educación Física": es el profesor quién debe conocer cuáles son las capacidades, aptitudes y grado de

madurez de sus alumnos, así como el grado y ritmo con que asimilan la enseñanza y las dificultades que la obstruyen.

5.3. LIMITACIONES

En toda investigación, cabe la posibilidad de encontrar distintos elementos o situaciones externas al equipo investigador que pueden convertirse en problemas dificultando la realización del estudio. En efecto, las limitantes del estudio fueron:

1. La obstaculización de llevar a cabo el proceso de recogida de información frente a una doble negación: por un lado, la negativa de una gran cantidad de profesores de educación física al verse expuestos a la evaluación de sus competencias docentes, y por otro lado, la negativa de los establecimientos educacionales de permitir el ingreso de personas externas a este a realizar observaciones a su planta docente.

2. Las dificultades conceptuales, donde a pesar que en las diez competencias planteadas por Domingo Blázquez se utilizan términos con los cuales un docente se relaciona comúnmente, se hace compleja su adaptación y/o modificación por la escasa experiencia del equipo investigador y la poca compenetración con estos conceptos, lo que demandó un tiempo superior a lo estipulado para esta ardua tarea de profundizar y contextualizar las rubricas a la realidad nacional. Esto, dado que durante los años de estudio en la carrera de pedagogía en educación física no se profundiza en el carácter teórico sobre dichos conceptos.

5.4 PROYECCIONES

Entendiendo que las proyecciones se construyen a base de supuestos frente a la utilidad de la investigación, es que de este estudio se desprenden cinco proyecciones:

1. La posibilidad de que otros grupos de estudio puedan replicar esta investigación con otras muestras. Esto, no solo con la intención de determinar en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física, sino que también para permitir generar instancias de reflexión y debate en función de potenciar aquellas competencias que registren un menor grado de dominio, además de determinar en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores de educación física.

2. La posibilidad que estos mismos grupos sigan avanzando en la contextualización y validación de un instrumento aún más comprensible, ágil, y flexible para su aplicación, llegando a un indicador de logro por cada competencia mencionada.

3. La posibilidad de administrar el instrumento de evaluación o las rúbricas contextualizadas de una forma distinta y/o complementaria: como autoevaluación. Es decir que, por un lado, sea el mismo profesor de educación física que determine su nivel de desempeño docente en función de sus clases prácticas con sus respectivos planes de clase, y por otro lado, relacionar los resultados obtenidos de la evaluación (aplicada por un tercero) con los de la autoevaluación (aplicada por él mismo) enriqueciendo la investigación al contrarrestar lo que el docente dice y hace, utilizando la información acotada y otorgada de las competencias que debiese precisar todo profesor de educación física.

4. Incorporar en la formación docente de los profesores de educación física, el proceso de recogida de información de esta investigación como un trabajo de observación constante y sistemático, que permita potenciar la formación didáctica en función de cada una de las competencias docentes contextualizadas.

5. La posibilidad de que el instrumento pueda ser empleado por personas que no están formadas como profesores de educación física, pero que de igual forma se encuentran realizando clases o talleres deportivos, como técnicos o monitores deportivos, instructores o preparadores físicos.

BIBLIOGRAFÍA

Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Revista de Educación LAURUS*, 77.

Ausubel, D., Novak, J., & Hansian, H. (1997). *Psicología educativa: Un punto de vista cognocitivo*. Trillas.

Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Bermejo, V. (2001). *Educantabria*. Recuperado el 2014, de http://www.educantabria.es/docs/recursos/plan_de_refuerzo/acompanantes/a_proximacionaprendizaje.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc%2CANuNlkvc-WZcMiFvc

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.

Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (2010). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D., Enric, M., Lorente, E., Lacasa, E., Barrachina, J., Chavarria, X., y otros. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Candela, A. (2006). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Red Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6.

Chouinard, A. (2003). *Hacia un gestión educativa del aula*.

Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las Competencias en la Educación. Un balance*. FCE.

DRAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*.

DRAE. (2012). *Real Academia Española*. Recuperado el Noviembre de 2014, de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Esquivel, R. (Junio de 2011). *Repositorio Institucional de la Universidad de Almería*. Recuperado el 2014, de repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/1179/1/Garcia_Esquivel_RaqueI.pdf

Figuroa, R., & Utria, C. R. (2004). Devenir histórico de la calidad educativa dentro de la evaluación dinámica del desempeño docente. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal REDALYC*, 3.

Gómez, J. R. (1980). *Ministerio de Educación Presidencia de la Nación*. Recuperado el Diciembre de 2013, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ_fisica_gomez.pdf

Jorba, J. (2009). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Gráo.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestion 2000.

Ledesma, J. M. (1989). *Psicología Educativa*. Guadalajara: Progreso.

Luzuriaga, L. (1946). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Losada.

MINEDUC. (2008). *CPEIP*. Obtenido de <http://www.cpeip.cl/usuario/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

MINEDUC. (2014). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/educacionfisica.pdf>

Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá: Magisterio.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Núria, Parcerisa, A., Llena, A., París, E., & Quinquer, D. (2009). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Gráo.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Gráo.

Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

Talanquer, V. (2013). Progresiones de aprendizaje: promesa potencial. *Educación Química*, 362.

Tapia, J. A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* nº16, 14-28.

Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO N°1

CUESTIONARIO: Profesor(a) ...

1. ¿Elabora plan de clases?

Si () No ()

Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe desde la pregunta 3. De lo contrario, continúe normalmente.

2. ¿Este plan de clases está sujeto a cambio en caso de ser necesario?

Si () No ()

3. ¿Realiza algún tipo de evaluación diagnóstica?

Si () No ()

Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe desde la pregunta 7. De lo contrario, continúe normalmente.

4. ¿En qué momentos realiza la evaluación diagnóstica?

5. ¿Cómo realiza la evaluación diagnóstica?

6. Según los resultados de la evaluación diagnóstica, ¿Modifica las situaciones de enseñanza/aprendizaje?

7. ¿Establece normas de convivencia para el desarrollo de las clases?

Si () No ()

Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe con la pregunta 10. De lo contrario, continúe normalmente.

8. ¿Cuándo las establece?

9. ¿Qué normas establece?

10. ¿Establece rutinas de para el desarrollo de las clases?

Si () No ()

Si la respuesta a la pregunta anterior es "no", continúe con la última pregunta. De lo contrario, continúe normalmente.

11. ¿Cuándo las establece?

12. ¿Qué rutinas establece?

13. Frente a una situación de conflicto, ¿Cómo los resuelve?

ANEXO N°3

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: DISEÑAR, CONCEBIR Y PREPARAR LA CLASE

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Diseña y prepara la unidad didáctica y el plan de clase según la concepción educativa y los contenidos de la unidad didáctica a la que pertenece.	No tiene nunca preparada la clase. No dispone de ficha de clase o la estructura que utiliza es caótica. Sólo sabe el tema a enseñar.	El plan de clase no tiene una estructura reconocible ni están definidos los aparatos. No aparecen claros los momentos, y no se mantiene coherencia en todas sus partes.	La clase está normalmente preparada y bien diseñada con todos los momentos requeridos. Solo algunos están incompletos o sin coherencia entre ellos. Las asignaciones de tiempo son adecuadas.	La clase está bien diseñada con todos los componentes requeridos. Existe coherencia entre todos sus aparatos y el contenido asignado.	La clase está perfectamente diseñada con los momentos y fases pertinentes debidamente complementadas. Se percibe claramente cuando inicia y finaliza una fase y su secuencialidad. Existe coherencia entre todos sus componentes.
	Situación: disponer de la unidad didáctica y del plan de clase anticipadamente para su estudio y análisis.					
2	Formula en el plan de clase los objetivos, competencias, actividades a las que contribuye, acorde con las características de los alumnos.	No formula los objetivos. Las actividades no guardan coherencia con lo propuesto en la unidad didáctica ni con los intereses de los alumnos.	Formula actividades de forma genéricas y no se aprecian objetivos claramente definidos. Sólo en algunas actividades hay adecuación con la característica del grupo.	Formula objetivos y actividades bien definidos y en relación con las características de los alumnos (edad, nivel, etc.).	Formula objetivos y actividades bien definidos y en relación con las características de los alumnos. Los contenidos están en relación con los objetivos y con la unidad didáctica.	Propone una situación didáctica con tareas y actividades bien secuenciadas, adaptadas al alumnado y en coherencia con objetivos y competencias.
	Situación: disponer del plan de clases anticipadamente para su análisis.					
3	Propone y describe en el plan de clases los diversos elementos que la configuran (tareas, organización, comunicación, criterios de éxito, prevención de errores, etc.).	No dispone de plan de clases. No hay propuesta de los elementos a tener en cuenta en la clase. En caso de que existan, son de forma muy simple (únicamente tareas).	No hay propuesta de todos los elementos a tener en cuenta en la clase. Además de las tareas a realizar aparece puntualmente, algún otro criterio (tiempo, organización, etc.).	Listado completo de elementos complementarios en relación con el desarrollo de la clase. Se percibe preocupación por tener presente casi todo.	Listados completo de elementos complementarios en relación con el desarrollo de la clase. Se anota y prevé casi siempre todo sobre lo que habrá que intervenir.	Listado completo de elementos complementarios en relación con el desarrollo de la clase. Se anota y prevé siempre todo sobre lo que habrá que intervenir. Tiene previstas las formas de comunicación, organización del grupo, conocimiento de resultados, etc.
	Situación: disponer del plan de clases anticipadamente para su estudio y análisis.					
4	El modo de diseño del plan de clases explicita a qué tipología pertenece.	No tiene plan de clases o no aparece ninguna alusión al tipo de plan de clase.	Aparece en el plan de clase alguna alusión que indica su tipología.	Aparece en el plan de clase la tipología a la que pertenece (sesión de: aprendizaje, culminación, repaso, etc.).	Aparece en el plan de clase la tipología a la que pertenece (sesión de: aprendizaje, culminación, repaso, etc.). Está relacionado con lo que se propone en su interior.	Aparece en el plan de clase la tipología a la que pertenece (sesión de: aprendizaje, culminación, repaso, etc.). Está perfectamente relacionada con las actividades y los otros componentes.
	Situación: disponer del plan de clase anticipadamente.					
5	Tienen diseñado una ficha de plan de clase con la previsión de todas las variables.	No dispone de ficha de plan de clase. No dispone de modelo estándar. Trabaja de forma intuitiva y empíricamente.	Dispone de una ficha, pero es muy básica y sencilla. Apenas anotaciones sobre lo que hay que hacer. No siempre la utiliza.	Dispone de ficha estándar que utiliza asiduamente. Tiene casi todos los elementos para que sea completa.	Dispone de una ficha estándar que utiliza asiduamente. Contiene todos los aparatos. Casi siempre está completa.	Dispone de una ficha prediseñada que utiliza asiduamente. Contiene todos los elementos a tener en cuenta. Está siempre completa. La actualiza periódicamente.
	Situación: disponer del plan de clase anticipadamente para su análisis.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: GESTIONAR LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Informa y comunica a los alumnos los objetivos de la clase y las exigencias de trabajo respecto a las tareas.	La clase empieza sin información previa acerca de los objetivos. Los alumnos inician la clase sin saber lo que van a aprender.	La clase empieza con escasa información previa acerca de los objetivos. Los alumnos inician la clase sabiendo lo que van a hacer.	La clase empieza con información previa acerca de los objetivos que se pretenden. El profesor lo vincula con lo que hicieron anteriormente.	La clase empieza con información previa acerca de los objetivos. El profesor lo vincula con lo que hicieron anteriormente. Estimula a los alumnos en el deseo de superarse.	La clase empieza con información previa acerca de los objetivos. El profesor lo vincula con lo que hicieron anteriormente y los estimula. Los alumnos asumen el reto de progresar.
	Situación: observación del docente impartiendo clases prácticas.					
2	Diseña tareas que permiten ajustarse a diferentes niveles de dificultad acordes con posibilidades de los alumnos.	No se ajusta a las necesidades y/o posibilidades de los alumnos. Utiliza para todos las mismas intensidades cualitativas o cuantitativas.	Presenta tareas muy fáciles o muy difíciles. Sólo se ajusta en una parte del grupo clase	Selecciona bien en relación a la dificultad o complejidad acorde con los alumnos. Son propuestas alcanzables por la mayoría.	Ubica las propuestas seleccionadas en el momento adecuado para que sean asimiladas por los alumnos. Son alcanzables por la mayoría.	Tienen en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos adapta las distintas propuestas del proceso enseñanza-aprendizaje.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.					
3	Elige secuencia de actividades y tareas significativas y relevantes para el alumnado y en relación con los objetivos de la clase.	La clase empieza siempre de la misma manera (por ej.: vueltas al patio,...). No vincula las tareas con el objetivo buscado.	Solo algunas tareas tienen significatividad lógica y psicológica con lo que se va a enseñar.	Elige tareas acordes con significatividad lógica y psicológica con los objetivos.	Elige tareas con clara significatividad lógica y psicológica. Hace reflexionar a los alumnos sobre su relevancia en la vida.	Elige tareas significativas que representan nuevos problemas y despiertan curiosidad. Tareas que pueden llevarse a cabo fuera del marco de la educación física.
	Situación: revisión del plan de la clase y/o observación del docente impartiendo clases.					
4	Secuencia las tareas en función de la dificultad y el objetivo que persigue.	No hay secuenciación lógica. Presenta tareas muy fáciles o muy difíciles. No adecuados para el nivel de los alumnos.	En ocasiones, las tareas están en una zona de complejidad muy alta o muy baja. No se muestran conexiones entre una tarea y otra.	El profesor proporciona tareas que tienen un grado creciente de intensidad. Las progresiones están bien secuenciadas en el momento apropiado para que sean asimiladas por la mayoría de los alumnos.	Secuenciación bien realizada. Complejidad creciente de forma gradual. Garantizar la complejidad adecuada de los aprendizajes que se realizan en clase.	Manejo excelente de los encadenamientos de las tareas, ubicando la complejidad de las mismas en el momento apropiado para que se sean asimiladas por todos los alumnos. Aprovecha bien todas las posibilidades de variabilidad.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.					
5	Reacciona e interviene sobre los factores que favorecen la rentabilización del tiempo en la clase.	No utiliza, de forma óptima el tiempo disponible en función de los objetivos de aprendizaje.	Controla el tiempo disponible pero no interviene sobre los factores que rentabilizan el tiempo. La duración de los periodos de organización son inadecuados.	Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizajes de sus alumnos. Los tiempos de organización son pocos.	Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Controla los factores que pueden disminuir el tiempo de práctica. Combina el ritmo y número de repeticiones adecuadamente.	Rentabiliza el tiempo mediante el trabajo autónomo. El tiempo de compromiso motriz es el máximo. Asegura una continuidad en la sucesión de tareas, reagrupándolas según la forma de trabajo (parejas, grupos, etc.).
	Situación: observación del docente impartiendo clases prácticas.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACION DOCENTE: REALIZAR DIAGNÓSTICO INICIAL

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Prepara situaciones de evaluación diagnóstica o evaluación inicial al comenzar una situación de enseñanza en la unidad didáctica o en el plan de clase.	No tiene prevista nunca evaluación inicial. No se hace mención en la unidad didáctica o en el plan de clase a ningún tipo de diagnóstico.	Habitualmente no tiene prevista evaluación inicial. Aparece ocasionalmente en algunas unidades didácticas o en planes de clase.	Aparece en la mayoría de las unidades didácticas o en los planes de clase alguna modalidad de evaluación inicial.	En todas las unidades didácticas o en los planes de clase aparece alguna modalidad de evaluación inicial o diagnóstico. Existe una previsión para que se realice.	En todas las unidades didácticas o en los planes de clase aparece alguna modalidad de evaluación inicial o diagnóstico. Está preocupado por conocer el nivel inicial y las representaciones de sus alumnos en los nuevos aprendizajes.
	Situación: disponer de la unidad didáctica y del plan de clase anticipadamente para su estudio y análisis.					
2	Emplea y destina tiempo a la evaluación inicial y/o diagnóstico.	No emplea tiempo en realizar la evaluación inicial. Considera que es una pérdida de tiempo.	Realiza la evaluación inicial al principio del curso de una manera genérica. No lo tiene presente en situaciones de enseñanza.	En cada situación de enseñanza aprendizaje o secuencia de tareas destina un momento para averiguar el nivel inicial de los alumnos.	En cada situación de enseñanza aprendizaje o secuencia de tareas destina un momento para averiguar el nivel inicial de los alumnos. Utiliza sobretodo la observación.	En cada situación de enseñanza aprendizaje o secuencia de tareas destina un momento para averiguar el nivel inicial de los alumnos. Sabe que decisiones tomara en función de los resultados.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente haciendo clase.					
3	Indaga la disposición, capacidades y representaciones que tiene su alumnado sobre el nuevo aprendizaje.	No indaga cuales son las capacidades o representaciones o ideas previas de sus alumnos. Inicia las actividades sin sondeo alguno.	Solo en algunas ocasiones indaga cuales son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos.	Indaga cuales son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos.	Indaga cuales son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos. Lo tiene previsto en el plan de clase.	Indaga cuales son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos. Toma decisiones. Implica al alumnado para autorregularse.
	Situación: revisión del plan de la clase y/o observación del docente impartiendo clases.					
4	Emplea y utiliza las técnicas e instrumentos de recogida de información referente al diagnóstico inicial.	No utiliza ningún instrumento. No realiza diagnóstico inicial. Considera que es una pérdida de tiempo.	No utiliza instrumentos o técnicas para recoger información pero si muestra interés. Tienen poca consecuencia en la adaptación de las situaciones.	Utiliza instrumentos o dispositivos para recoger información. La estudia y extrae resultados para ajustar lo previsto.	Utiliza instrumentos o dispositivos para recoger información. La estudia y extrae resultados para ajustar lo previsto. Están explicitadas en el plan de clase.	Utiliza instrumentos o dispositivos para recoger información. La estudia y extrae resultados para ajustar lo previsto. Toma decisiones. Introduce la información en soporte digital o usa las Tics.
	Situación: revisión del plan de la clase y/o observación del docente impartiendo clases.					
5	Reajusta y adapta lo previsto en función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial diagnóstico.	No adecua ni reajusta lo previsto inicialmente en función de la evaluación inicial. Mantiene lo que había programado.	Adapta la organización del grupo al nivel que intuye que poseen los alumnos. Utiliza pequeños grupos de nivel homogéneos.	De los resultados de la evaluación diagnóstico, modifica y adapta la forma de organizar el grupo clase.	De los resultados de la evaluación diagnóstico, modifica y adapta, si es preciso, las secuencias de actividades y/o la forma de organizar el grupo clase.	De los resultados de la evaluación diagnóstico, modifica y adapta, si es preciso, las secuencias de actividades y/o la forma de organizar el grupo clase. Propone actividades asociadas a alumnos que tienen dificultades de aprendizaje.
	Situación: revisión del plan de la clase y/o observación del docente impartiendo clases.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: UTILIZAR MÉTODOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE ADECUADOS

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Selecciona métodos y los incorpora en las unidades didácticas y en los planes de clase.	No se evidencia ninguna propuesta de método de enseñanza en la unidad didáctica ni en el plan de clase.	Aparecen los métodos en la unidad didáctica como líneas generales de intervención.	Describe los métodos que va a utilizar u los menciona en la unidad didáctica y en el plan de clase.	Describe los métodos que va a utilizar u los menciona en la unidad didáctica y en el plan de clase; y los aplica en la práctica.	Describe los métodos que va a utilizar, los menciona, los aplica con respeto y eficacia.
	Situación: análisis de los planes de clase y observaciones de varias clases prácticas.					
2	Adopta métodos en función de los distintos tipos de contenidos y actividades didácticas.	Demuestra poca variedad de métodos. Desconoce algunos pasos que caracterizan los métodos. No sigue el curso técnico lógico de su desarrollo.	Demuestra poca variedad de métodos. Desconoce algunos pasos que caracterizan los métodos. No sigue el curso técnico lógico de su desarrollo.	Selecciona métodos que va a utilizar los adapta y relaciona con la mayoría de las actividades propuestas.	Selecciona métodos que va a utilizar los adapta y relaciona con la mayoría de las actividades propuestas. Se muestra su idoneidad.	Selecciona los métodos que va a utilizar de forma clara y estructurada, guardando conexión y relación con todas las necesidades y características de los contenidos.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
3	Utiliza las decisiones pre impacto, impacto o post impacto.	No distingue ni prepara las decisiones pre impacto, impacto o post impacto.	Solo distingue los aspectos relativos al impacto.	Distingue y prepara las decisiones pre impacto, impacto o post impacto.	Distingue y prepara las decisiones pre impacto, impacto o post impacto. Domina todos los aspectos que intervienen.	Distingue y prepara las decisiones pre impacto, impacto o post impacto. Lo hace con gran nivel de desempeño.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
4	Confiere capacidades de autorregulación al alumnado.	No utiliza metodología de autorregulación. El profesor asume el papel de liderazgo.	Solo utiliza metodologías de autorregulación siempre que lo permitan las actividades.	Utiliza metodologías de autorregulación siempre que lo permitan las actividades.	Promueve la autonomía de los alumnos de forma preferencial y en numerosas situaciones.	En el diseño de la unidad didáctica y en la clase se fomentan metodologías que implican autonomía al alumnado.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
5	Muestra preferencia por métodos de producción y resolución de problemas.	No se observa preferencia por métodos de implicación cognitiva. Ni el plan de clases en la práctica.	No se observa preferencia por métodos de implicación cognitiva en el plan de clases, pero si en la práctica.	Utiliza preferentemente métodos de implicación cognitiva.	Utiliza preferentemente métodos de implicación cognitiva y resolución de problemas.	Utiliza preferentemente métodos de implicación cognitiva y resolución de problemas. En el plan de clases y la práctica.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: CREAR UN CLIMA DE APRENDIZAJE PARA LA CONVIVENCIA Y LA TOLERANCIA

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Establece normas de convivencia para el funcionamiento y orden en la clase, y las hace cumplir.	No establece normas. El alumnado no tiene criterios para comportarse en clase.	No establece normas de forma explícita. De forma arbitraria solicita a los alumnos modos de comportamiento más o menos adecuados.	Establece normas de forma clara al inicio del curso o de la unidad. Pero se olvida de hacerlas cumplir al pasar el tiempo.	Establece normas de forma clara al inicio del curso o la unidad. Periódicamente las recuerda y las reactiva. Las hace cumplir.	Establece normas de forma clara al inicio del curso. Las mantiene vigentes durante el curso. Periódicamente las recuerda. Las hace cumplir. Son aceptadas por el alumnado.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
2	Establece y utiliza rutinas a lo largo de la clase con los diferentes.	No establece rutinas. El alumnado no tiene criterios para desenvolverse en clase.	Establece rutinas pero solo de forma ocasional. Aparecen en el momento que se requieren.	Establece rutinas al inicio del curso anticipándose a su utilización. No siempre las mantiene ni repite de forma constante.	Establece rutinas al inicio del curso y a menudo las recuerda. Las hace cumplir pero de forma ocasional.	Establece rutinas al inicio del curso y periódicamente las recuerda. Las hace cumplir. Son aceptadas y utilizadas por el alumnado.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
3	Fomenta modelos de conductas respetuosas y solidarias que favorecen la atención a la diversidad.	No fomenta ningún tipo de conducta respetuosa. Deja hacer a los alumnos.	No fomenta ningún tipo de conducta respetuosa. Pero muestra cierta atención a la diversidad.	Fomenta y desarrolla la autoestima y la atención a la diversidad. No consiente en los alumnos que no se respete la convivencia.	Fomenta y desarrolla la autoestima y la atención a la diversidad. Reconoce los casos que requieren ayuda. Atiende a las peticiones de los que la requieren.	Fomenta y desarrolla la autoestima y la atención a la diversidad. Está preocupado por integrar a todos aquellos que están marginados. Estimula a los que lo necesitan.
4	Introduce métodos de respetar las diferencias y las mejorar la coeducación.	No garantiza la igualdad y coeducación. No se preocupa de ese tema. Los alumnos excluyen a las alumnas.	No garantiza la igualdad y coeducación. De forma ocasional favorece y sensibiliza a los alumnos sobre la coeducación. Forma grupos pero sin interacción entre ellos.	Garantiza la igualdad y la coevaluación. Solo desde una actividad verbal. Las propuestas siempre van dirigidas a dar respuesta a este aspecto.	Garantiza la igualdad y la coeducación. Busca equidad en las actividades prácticas. Interactúan igual los alumnos que las alumnas.	Garantiza la igualdad y la coeducación. Introduce factores de equidad para nivelar las desigualdades tanto desde el discurso teórico como en la realidad práctica.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
5	Reaccionar oportunamente frente a la disrupción, utilizando métodos adecuados para la resolución de los conflictos que surgen entre los alumnos.	Permite que los alumnos hagan lo que quieran. No resuelve los conflictos que aparecen entre alumnos. No conoce a los alumnos proclives a la disrupción ni métodos ni maneras de hacerlo.	Solo resuelve los conflictos más sencillos que aparecen entre alumnos utiliza métodos autoritarios, utilizando amenazas, retos evidenciando un desequilibrio emocional.	Resuelve los conflictos que aparecen entre alumnos. Dispone de métodos. No siempre los utiliza adecuadamente. Logra controlar al grupo debido a intimidaciones más que al convencimiento.	Resuelve bien los conflictos. Reacciona adecuadamente y aplica las técnicas de resolución de conflicto. Otorga en momentos puntuales tareas especiales.	Desarrolla con éxito el rol del mediador cuando la situación lo requiere. Resuelve muy bien los conflictos. Sabe utilizar y aplicar diferentes técnicas de resolución de conflictos.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: ORGANIZAR EL GRUPO CLASE

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Tiene previstos en la ficha del plan de clase los modos de organización para cada momento de la clase	En el plan de clases no consta ni tiene prevista ninguna forma de organización del grupo.	En la ficha de clases tiene previsto el modo de organizar pero no para toda la clase o no es adecuado para todas las situaciones dictadas.	Tiene previsto el modo de organizar y esta adecuado a las situaciones pedagógicas. Hay previsión adecuada para que todos los alumnos estén implicados en alguna actividad	Tiene previsto el modo de organizar al grupo y esta adecuado a las situaciones distadas. La mayoría de los alumnos tienen oportunidad de implicarse	Tiene previsto el modo de organizar para cada actividad y esta adecuado a las situaciones didácticas. Ningún alumno queda excluido
	Situación: Lectura del plan de clase y/o observación de la clase.					
2	Organiza a los alumnos de forma que no exista grandes pérdidas de tiempo en las transiciones.	Desconocimiento en las formas de agrupar los alumnos. Generan grandes pérdidas de tiempo. No existe buena transición a la siguiente actividad.	En la transición de algunas tareas, las formas de agrupar los alumnos generan pérdidas de tiempo. Se evidencias riesgos de lesiones.	Las formas de agrupar los alumnos no generan pérdidas de tiempo en los cambios de tareas en ocasiones no toma precauciones para evitar accidentes o lesiones.	Tiene previsión de los modos de agrupar y de los tránsitos de un modo de organización a otros. Se ha tenido en cuenta la optimización del tiempo que eso supone.	Las formas de organizar a los alumnos están pensadas de manera que faciliten la continuidad en el paso de una tarea a otra y se produzca con máxima diligencia, aun recurriendo una forma de organización diferente.
	Situación: Lectura del plan de clase y/o observación de la clase.					
3	Da respuesta a la heterogeneidad del grupo clase. Emite refuerzo a todos.	No da respuesta a la heterogeneidad del grupo. Trata a todos los alumnos por el mismo criterio. Siempre se dirige a todos de la misma manera.	Da respuesta a la heterogeneidad del grupo. En algunas situaciones agrupada a los alumnos por criterios diferentes.	Da respuesta a la heterogeneidad del grupo. Desde el inicio organiza los alumnos por criterios diferentes.	Desde el inicio trata a los alumnos por criterio diferentes organiza el grupo y da orientaciones adaptadas y diferenciadas. Forma pequeños grupos o individualiza la enseñanza.	Desde el inicio organiza a los alumnos por criterios diferentes. Forma pequeños grupos o individualiza la enseñanza. Cada grupo sigue un ritmo diferente. Tiene en cuenta la necesidad de incorporar la ayuda en grupos heterogéneos.
	Situación: Lectura del plan de clase y/o observación de la clase.					
4	Se sitúa y desplaza por el interior del grupo en función de cada situación de aprendizaje demostrando una actitud activa.	No adapta su ubicación a las tareas. No se desplaza. Siempre suele estar en el mismo lugar en general alejado o externo al grupo.	No adapta su ubicación a las tareas. En algunas ocasiones se ubica dentro del grupo pero de forma inconsciente.	Adapta su ubicación a cada situación de aprendizaje. Se mueve y desplaza por el interior del grupo de forma intencional.	Adapta su ubicación a cada situación de aprendizaje. Se mueve y desplaza por el interior del grupo. Suele ofrecer información a los estudiantes.	Adapta su ubicación a cada situación de aprendizaje. Se mueve y desplaza por el interior del grupo controlando al grupo. Demuestra entusiasmo y anima a los alumnos. Ofrece información personalizada del aprendizaje.
	Situación: Lectura del plan de clase y/o observación de la clase.					
5	Utiliza el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Intenta reducir las situaciones de conflicto, exclusión y marginación.	No utiliza el aprendizaje cooperativo ni da respuesta para integrar a los alumnos que lo requieren. Hay alumnos que no se integran al grupo	No utiliza el aprendizaje cooperativo. Solo en alguna ocasión da respuesta para integrar a algunos alumnos. No sabe resolver conflictos.	Utiliza el aprendizaje cooperativo y da respuesta para integrar a la mayoría de los alumnos que lo requieren.	Utiliza muy a menudo el aprendizaje cooperativo y/o da respuesta para integrar a todos los alumnos resuelve los conflictos.	Utiliza muy a menudo el aprendizaje cooperativo y/o da respuesta para integrar a todos los alumnos. Está preocupado por evitar conflictos y porque ningún alumno queda excluido del grupo.
	Situación: Lectura del plan de clase y/o observación de la clase.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: EMPLEAR Y UTILIZAR ADECUADAMENTE LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Selecciona, distribuye y utiliza los recursos materiales de forma innovadora para que los alumnos logren las finalidades educativas.	Apenas usa los recursos materiales. Lo hace solo de forma convencional. Condiciona y limita su aplicación a la utilización tradicional.	Ocasionalmente usa los recursos materiales. Solo usa algunos y lo hace de forma convencional y repetitiva.	Tiene previsto el uso de los recursos materiales. En algunas ocasiones introduce material novedoso o utiliza el que dispone de forma original.	Da importancia al uso de los recursos materiales. Usa y distribuye los recursos materiales de forma innovadora.	Da mucha importancia al uso de los recursos materiales. Constantemente busca maneras innovadoras en el uso y disposición de los recursos materiales.
	Situación: Observación de varias clases prácticas. Análisis de la UD y plan de clase.					
2	Estudia y analiza previamente las diversas formas con las que se puede utilizar eficientemente los materiales didácticos y los recursos materiales	No estudia ni analiza el posible uso de materiales y recursos. El material no es el más adecuado para la actividad	No estudia ni analiza el posible uso de materiales y recursos. Únicamente en algunas ocasiones se preocupa por saber cuáles son las posibilidades de uso de algún recurso.	Estudia y analiza todos los recursos que le puede dar al material y recursos que dispone para ser lo más eficaz en la clase. Pero solo para algunas clases o determinadas actividades.	Proporciona el material adecuado, en el momento oportuno y en el espacio justo. Utiliza distintos materiales y recursos.	Estudia y analiza todos los usos que le puede dar al material y recursos para ser los más eficaces en la clase. Tiene en cuenta los aspectos de seguridad, higiénicos, ubicación, etc.
	Situación: Observación de varias clases prácticas. Análisis de la UD y plan de clase.					
3	Maneja y utiliza material usado (y/o reciclado) para sacar el máximo partido a sus clases. Hace que el alumnado se involucre en su diseño y aportación.	No recicla material. No usa material alternativo. No da diferentes usos al material clásico que dispone.	Da respuesta a la heterogeneidad del grupo. En algunas situaciones agrupada a los alumnos por criterios diferentes.	Recicla y usa materiales alternativos. Da usos variados al material que dispone.	Recicla usa materiales alternativos dando usos variados. Se preocupa de que este en buen estado.	Recicla y usa materiales alternativos. Involucra a los alumnos en su transformación, cuidado de su buen estado.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
4	Dispone de materiales suficientes y variados para atender a las actividades del programa, unidad didáctica y clase.	No ha previsto los materiales y recursos que necesitaba. Realiza la clase con escasez de medios.	No ha previsto materiales ni recursos que necesitaba. De forma improvisada, utiliza algunos que están en relación con el tema a desarrollar.	Ha previsto y dispone de medios materiales, recursos y equipamientos suficientes.	Dispone de medios materiales, recursos y equipamiento suficientes. Los maneja de forma correcta.	Dispone de medios materiales, recursos y equipamientos suficientes. Motiva a los alumnos y están en buen estado.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					
5	Utiliza el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Intenta reducir las situaciones de conflicto, exclusión y marginación.	No ha previsto ninguna manera de utilizar el espacio ni los recursos materiales. Su uso no favorece la motivación ni el aprendizaje.	Se ha previsto como utilizar el espacio y los recursos materiales. Pero no da respuesta a la diversidad de los alumnos. A veces concentra su trabajo en un solo sector.	El espacio y el material esta utilizado para dar respuesta a las necesidades de la mayoría de los alumnos respetando su diversidad.	Los recursos están pensados para dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos.	Los recursos están pensados para dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos y además promueve la seguridad y la interacción positiva.
	Situación: observación de varias clases prácticas.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: COMUNICARSE BIEN CON LOS ALUMNOS

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Prepara y presenta en el plan de clase una casilla sobre la información proponiendo canales y formas de comunicación adecuadas a cada tarea.	No tiene nada previsto en el plan de clase. No existe un espacio reservado para este tema.	Solo tiene previsto algunos aspectos relacionados con la comunicación en algunas tareas.	Tiene previsto un apartado en el plan de clase para saber los modos de comunicarse. Determina con que canal va a comunicarse (visual, auditivo, kinestésico).	Tiene previsto un apartado en el plan de clase para saber los modos de comunicarse. Elige y utiliza diferentes canales y tipos de forma intencionada.	Tiene previsto un apartado en el plan de clase para saber los modos de comunicarse. Elige y utiliza diferentes canales y tipos. Atiende a las exigencias de la comunicación.
	Situación: analizar el plan de clase.					
2	Utiliza un criterio en el orden para exponer la información relativa a las consignas de las tareas (y otras intervenciones).	No sigue ningún orden en la exposición verbal. Utilizar excesivo tiempo en la consigna o intervención. Repite ideas. Lenguaje inapropiado para los alumnos.	Se extiende demasiado y algunos términos no son comprendidos y confundiendo a los alumnos. A veces abusa de su discurso, disminuyendo el tiempo de práctica.	Sigue un orden lógico de ideas en la exposición. Es conciso y claro. Algunos términos no son comprendidos por los alumnos, pero les da respuesta.	Sigue un orden lógico de las ideas en la exposición. Casi todo lo que explica es bien comprendido por los alumnos. A veces abusa de su discurso.	Sigue su orden de ideas en la exposición. Las palabras que utiliza están adaptadas y son comprensibles por los alumnos. Es breve y pasa a la acción de inmediato.
	Situación: imparte una clase frente a sus alumnos.					
3	Aplica las cinco reglas básicas de las buenas comunicaciones.	Desconoce las reglas básicas de comunicación. No muestra preocupación por captar la atención. No comprueba si los alumnos han comprendido la información dada interviene de inmediato a pesar de que los alumnos no le escuchan. Pasa a la práctica de forma inmediata.	No muestra preocupación por captar la atención. Interviene a pesar de que los alumnos están hablando entre ellos. Esporádicamente invita a algunos alumnos que se callen. Solo en algunas ocasiones solicita si han comprendido lo que ha dicho.	Sigue un cierto criterio para comunicarse muestra preocupación por captar la atención. No interviene de inmediato. Espera a que los alumnos que están hablando se callen. Comprueba bastante a menudo si los alumnos han comprendido lo que él ha dicho.	Busca como captar la atención. No interviene de inmediato. Espera a que los alumnos que están hablando se callen. Utiliza algún modo rutinario para llamar la atención. Comprueba siempre si los alumnos han comprendido lo que él ha dicho.	Busca como captar la atención. Utiliza técnicas diversas para atraer su interés. Espera a que los alumnos que están hablando se callen. Tiene dominio y control del auditorio. Se asegura y comprueba siempre su los alumnos han comprendido lo que él ha dicho. Utiliza diversas maneras de transmisión.
	Situación: imparte una clase frente a sus alumnos/as					
4	Garantiza que los alumnos reciban el conocimiento de resultados después de las ejecuciones.	Nunca ofrece información a los alumnos de cómo han realizado las tareas.	Ofrece conocimiento de resultados ocasionalmente. Cuando lo hace se dirige a todos de forma masiva.	Ofrece conocimiento de resultados frecuentemente. Generalmente verbales y de forma masiva.	Evalúa mediante preguntas o de forma directa las realizaciones de los alumnos. Intenta individualizar. Responde a las preguntas.	Siempre ofrece información de la realización hecha por los alumnos. Tiene preocupación para que cada alumno tenga una información personalizada. Si no la proporciona el garantiza su presencia. Responde a las preguntas.
	Situación: imparte una clase frente a sus alumnos/as					
5	Utiliza el lenguaje no verbal como manera de facilitar la información y comunicación con el alumnado (cambio en la tonalidad de voz, signos gestuales, que permiten llamar, parar, comenzar y llamar la atención de los alumnos).	Solo utiliza el canal verbal. No utiliza la comunicación no verbal. Se mantiene rígido y sin expresiones gestuales. Foco manejo de códigos y señales	Utiliza en su mensaje verbal una tonalidad lineal, sin variaciones en la voz. Utiliza el lenguaje no verbal de forma ocasional y sin intencionalidad (señales o códigos). Predomina el lenguaje verbal.	Utiliza el lenguaje no verbal en casi todas las intervenciones. Acompaña al lenguaje verbal con mímica, cambios de voz, etc.	Utiliza diversos canales de comunicación. Mantiene un buen nivel de comunicación verbal, no verbal, visual y kinestésico.	Utiliza diversos canales de comunicación: verbal, no verbal, visual, kinestésico, ajustándolo a cada actividad o situación didáctica. Se debe combinar y complementar unos con otros. Los alumnos reconocen rápidamente las intenciones de los mensajes.
	Situación: imparte una clase frente a sus alumnos/as					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: MOTIVAR AL ALUMNADO PARA APRENDER

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Resalta el interés por el tema, despertando curiosidad por lo atractivo de la actividad propuesta.	Al iniciar la clase no explica los objetivos a conseguir ni son importantes. No relaciona las actividades con los intereses de los alumnos. Inicia el calentamiento sin ningún preámbulo	Al inicio explica los objetivos pero no vincula las actividades con experiencias anteriores.	Al inicio explica los objetivos, su importancia y relaciona el tema que se va a trabajar con otras actividades u los intereses de sus alumnos.	El profesor describe los objetivos de la clase detalladamente. Al inicio empieza con preguntas que generan interés, y explica la importancia y utilidad de los contenidos que se van a trabajar.	El profesor se interesa por la información que poseen los alumnos acerca de la actividad. Presenta información nueva, suscita problemas, preguntas, relaciona el contenido con temas de actualidad e interés.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.					
2	Propone formas de organización variadas y equilibradas entre las individuales y las cooperativas.	Solo utiliza formas de organización basadas en la individualización o la competición. El alumno no dispone de otras opciones.	Enseña a trabajar en equipo pero no explica los objetivos y valores que encierra este modo de proceder.	En la medida que lo permite el tema de la clase, organiza el grupo utilizando formas cooperativas y da el máximo de opciones posibles de implicación.	Plantea trabajos en equipo para buscar y elaborar información, resolver problemas, etc. Explica los objetivos y los valores que encierra.	Promueve la ayuda entre compañeros organizando actividades en las que alumnos puedan enseñar a otros.
3	Interviene antes, durante y después de la tarea estimulando la motivación hacia el aprendizaje.	No interviene. Simplemente da la consigna o instrucción.	Interviene ocasionalmente sobre la forma de realizar las tareas y de evaluar lo que han aprendido.	Interviene antes, orientando hacia el progreso más que al resultado. Habla individualmente con algunos alumnos para aclarar objetivos, plantear compromisos y ayudar a revisarlos.	Valora positivamente y comunica su satisfacción a los alumnos durante proceso por el progreso y la implicación personal puesta en las tareas.	Interviene antes orientando hacia el progreso más que al resultado. Durante la tarea, orientando hacia la búsqueda de posibles remedios para superar las dificultades. Después, informando del resultado destacando lo aprendido.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.					
4	Utiliza los indicadores de la desmotivación para intervenir y reaccionar con los alumnos que lo necesitan.	No distingue ni atiende a los alumnos desmotivados.	Distingue a los alumnos desmotivados pero no les ajusta formas adecuadas para estimularlos.	Identifica a los alumnos no motivados y les atiende utilizando modos ajustados de estimulación.	Organiza periódicamente tiempos de trabajo personal para poderlos atender personalmente.	Organiza estímulos que permiten incluir a los alumnos desmotivados gracias al manejo de los modos de incentivar.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.					
5	Informa y pone énfasis en el progreso personal que realizan los alumnos.	No informa ni estimula a los alumnos de sus posibilidades de progreso y mejora personal.	Solo algunas veces informa y estimula a los alumnos a valorar la tarea bien hecha y la autonomía en el trabajo.	Permite que expongan de forma variada lo que aprenden. Les ayuda a percibir la utilidad de cómo aprenden para otras situaciones.	Muestra expectativas positivas ajustadas al progreso de cada alumno. Es mayor el número de intervenciones aprobadas que desaprobadas.	Favorece que los alumnos tomen decisiones sobre la forma de realizar las tareas y de evaluar lo que han aprendido y el progreso conseguido.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.					

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE: REGULAR Y AJUSTAR EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS ERRORES

Indicadores de logro		Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Necesita mejorar	Nivel 3: Bien	Nivel 4: Competente	Nivel 5: Experto
1	Anticipa los errores más habituales del contenido, actividades y tareas que enseña.	No conoce los errores más habituales del contenido que enseña. No los anticipa por escrito en el plan de clase.	Conoce algunos errores que se suelen producir. No los anticipa por escrito en el plan de clase. No tiene un dominio de todos ellos.	Conoce bien los errores más importantes que se suelen producir. Los anticipa por escrito en el plan de clase.	Tiene explicitados los errores más importantes que se suelen producir en el plan de clase. Los clasifica por su origen.	Se anticipa a los errores más importantes que se suelen producir en el plan de clase. Los clasifica por su origen. Tiene previsto los remedios asociados.
	Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.					
2	Observa y detecta los errores de los alumnos. Identifica las conductas no deseadas y reacciona ante ellas.	No observa a los alumnos ni se percató de los errores que cometen.	En algunas ocasiones observa a sus alumnos intentando ver los errores que cometen.	Muestra una actitud clara de observación. Percibe las respuestas de los alumnos. Distingue las correctas de las incorrectas.	Muestra una actitud clara de observación. Percibe las respuestas de los alumnos. Detecta los errores según su origen.	Observa y percibe sistemáticamente los errores. Sabe utilizar formas para averiguar a qué tipo pertenecen. Dispone de remedios asociados.
	Situación: observación del docente impartiendo clase.					
3	Identifica el origen del error en función de la situación que haya surgido.	Desconoce el origen de los errores. Ni siquiera es consciente de su aparición.	Desconoce el origen de los errores. Los aprecia pero no sabe categorizarlos.	Sabe que se han producido errores. Aporta a remedios pero de forma intuitiva.	Sabe el origen del error. Los tenía previstos en el plan de clases. Los distingue bien.	Sabe el origen del error. Los tenía previstos en el plan de clase. Los distingue bien. Sabe identificarlos y categorizarlos.
	Situación: observación del docente impartiendo clase. Análisis del plan de clase.					
4	Observa y corrige las diversas respuestas erróneas diferenciando y dando remedios asociados.	No interviene frente a los errores ni utiliza remedios asociados. Algunos alumnos no realizan correctamente lo propuesto por el profesor y éste no está consciente de ello.	Interviene y corrige ocasionalmente algunos errores de algunos alumnos. No lo hace de forma sistemática. No responde a las preguntas que le hacen los alumnos.	Se desplaza por el grupo para reajustar la actividad. Suele intervenir con algunos alumnos y utiliza remedios apropiados.	Se desplaza por el grupo para reajustar la actividad. Suele intervenir individualmente con algunos alumnos y utiliza remedios apropiados.	Siempre interviene con los alumnos que tienen problemas. Se sitúa en el interior del grupo. Tiene preparado el modo de remediar los diferentes errores que se pueden aparecer.
	Situación: observación del docente impartiendo clase.					
5	Ajusta el proceso de enseñanza a los alumnos que han cometido errores.	No reacciona frente a los errores de sus alumnos. El profesor repite la actividad o pasa directamente a la siguiente tarea.	El profesor señala la presencia de errores pero no indica la forma de corregirlos. Modifica las situaciones de enseñanza a algunos alumnos. Lo hace de formas arbitraria.	Modifica y ajusta las situaciones y el proceso de enseñanza en función de las respuestas que los alumnos van dando. El profesor introduce algún cambio en la actividad.	Explica a los alumnos los motivos por los que realizan las tareas de forma incorrecta. Tiene previstas situaciones de remedio.	Modifica y ajusta el proceso de enseñanza en función de las respuestas que los alumnos van dando. Tiene preparadas alternativas de enseñanza para aquellos alumnos que no siguen la situación didáctica propuesta. Intenta que sea el propio alumno quien rectifique gracias a los indicios que proporciona.
	Situación: observación del docente impartiendo clase.					

ANEXO N°4

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Diseña y prepara el plan de clases en concordancia con la secuencia didáctica de los contenidos.	No dispone de una unidad didáctica ni de un plan de clase.	Tiene estructura pero no es coherente entre sus partes, ni detalla sus momentos.	Tiene estructura y coherencia entre sus partes, y detalla sus momentos solo de manera general.	Tiene estructura y coherencia entre sus partes, y es específico en el planteamiento de sus momentos.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Planificación:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Elabora en el plan de clase los objetivos y actividades acordes con las capacidades del grupo curso.	No dispone del plan de clases, o bien, está incompleto o sus objetivos y actividades no son concordantes.	Formula objetivos y actividades de manera genérica, pero no todos son concordantes con las características del grupo curso.	Sus objetivos y actividades son concordantes con las características del grupo curso, pero se plantea de manera general.	Sus objetivos y actividades son concordantes con las características del grupo curso, y se plantean de forma específica.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Planificación:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
El diseño de plan de clase indica el tipo de clase que se lleva a cabo.	No tiene plan de clase o no aparece ninguna alusión al tipo de clase que representa.	Aparece en el plan de clases el tipo de clase que representa.	Aparece en el plan de clases el tipo de clase que representa, teniendo relación sólo con sus actividades.	Aparece en el plan de clases el tipo de clase que representa, teniendo relación con todas sus actividades y el resto de componentes del plan de clase.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Planificación:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 1: "Diseñar, concebir y preparar la clase"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Tiene diseñado un modelo de ficha de plan de clase con la previsión de todos los componentes que la configuran.	No dispone de un modelo de ficha de plan de clase.	Dispone de una ficha que considera de manera general el contenido, los objetivos, las actividades y los materiales, o bien, en ausencia de algunas de ellas.	Dispone de una ficha que considera de manera específica el contenido, los objetivos, las actividades y los materiales, pero olvida el resto de sus componentes.	Dispone de una ficha que considera de manera específica todos los componentes que configuran el plan de clases.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Planificación:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 2: "Gestionar la progresión de los aprendizajes"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Informa y comunica a los alumnos los objetivos de la clase y el trabajo que se va a realizar.	No da a conocer ni los objetivos de la clase, ni el trabajo que se va a realizar.	Solo da a conocer los objetivos de la clase o solo el trabajo que se va a realizar.	Da a conocer los objetivos de la clase y el trabajo que se va a realizar.	Da a conocer los objetivos de la clase, el trabajo que se va a realizar y lo relaciona con lo que hicieron anteriormente.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 2: "Gestionar la progresión de los aprendizajes"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Interviene sobre los factores que favorecen la gestión del tiempo de clase.	No interviene sobre ningún factor que beneficia el tiempo de la clase.	Interviene sólo sobre el tiempo útil, pero no actúa sobre el tiempo de práctica ni de compromiso motor.	Interviene tanto sobre el tiempo útil como el tiempo de práctica, pero deja de lado el tiempo de compromiso motor.	Interviene sobre los factores que benefician el tiempo útil, el tiempo de práctica y el tiempo de compromiso motor.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 3: "Realizar diagnóstico inicial"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Emplea y destina tiempo a la evaluación diagnóstica inicial.	No realiza evaluación diagnóstica inicial.	Realiza evaluación diagnóstica inicial sólo al inicio del año pero sólo de manera general al grupo curso.	Realiza evaluación diagnóstica inicial por cada unidad pero sólo de manera general al grupo curso.	Realiza evaluación diagnóstica inicial por cada unidad y de manera personalizada a cada alumno.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 3: "Realizar diagnóstico inicial"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Adapta lo previsto en función de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial.	No realiza evaluación diagnóstica inicial.	Realiza la evaluación diagnóstica inicial pero no adapta lo que había previsto, manteniendo lo programado.	Adapta la forma de organizar la actividad según los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, solo al grupo curso.	Adapta la forma de organizar la actividad según los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, mediante grupos homogéneos.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 4: "Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Menciona métodos de enseñanza/aprendizaje en la unidad didáctica y plan de clases.	No hay mención de un método ni en la unidad didáctica ni en el plan de clases.	Menciona métodos en la unidad didáctica o en el plan de clases.	Menciona métodos en la unidad didáctica y en el plan de clases.	Menciona y describe métodos en la unidad didáctica y en el plan de clases.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Planificación:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 4: "Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
En el plan de clase, considera decisiones de pre-impacto, impacto y post-impacto.	No presenta plan de clases.	En la planificación considera una o algunas de las decisiones.	En la planificación considera pre-impacto, impacto y post-impacto pero no especifica las decisiones.	En la planificación considera pre-impacto, impacto y post-impacto especificando las decisiones.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Planificación:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 4: "Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza metodologías de producción para favorecer la implicancia cognitiva del alumnado.	No utiliza metodologías que favorecen la implicancia cognitiva del alumnado en la enseñanza.	Utiliza métodos de implicancia cognitiva, pero solo en algunas actividades.	Utiliza un mismo método de implicancia cognitiva durante toda la clase	Utiliza varios métodos de implicancia cognitiva durante toda la clase.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 5: "Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Establece y utiliza normas consistentes a la convivencia escolar.	No establece normas ni al inicio del año ni unidad.	Establece normas al inicio del año pero no las recuerda ni las hace cumplir.	Establece normas al inicio del año, haciéndolas cumplir pero no recordándolas.	Establece normas al inicio del año, haciéndolas cumplir y recordándolas clase a clase.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 5: "Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Establece y utiliza rutinas garantizando un ambiente organizado.	No establece rutinas al inicio del año.	Establece rutinas al inicio del año pero no las recuerda ni las hace cumplir.	Establece rutinas al inicio del año, haciéndolas cumplir pero no recordándolas.	Establece rutinas al inicio del año, haciéndolas cumplir y recordándolas clase a clase.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 5: “Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia”

Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Reacciona frente a un quiebre, utilizando métodos adecuados para la resolución de los conflictos entre los alumnos.	No aplica métodos para resolver conflictos, permitiendo que los alumnos hagan lo que quieran.	Reacciona ante conflictos utilizando sólo métodos autoritarios.	Reacciona como mediador de conflictos pero con un mismo método de resolución.	Reacciona como mediador de conflictos y los soluciona con diferentes métodos de resolución.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Resultado:
Justificación:

COMPETENCIA 6: “Organizar el grupo clase”

Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Considera en las planificaciones las formas de organización del grupo para cada momento de la clase.	No considera ninguna forma de organización de grupo en la planificación.	Considera la forma de organizar el grupo en la planificación, pero no para toda la clase.	Considera la forma de organizar el grupo en cada actividad, pero no menciona ajustes para evitar la exclusión de los alumnos.	Considera la forma de organizar el grupo en cada actividad, mencionando posibles ajustes para evitar la exclusión de los alumnos.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Planificación:
Resultado:
Justificación:

COMPETENCIA 6: “Organizar el grupo clase”

Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza la interacción social reduciendo las situaciones de marginación.	No utiliza la interacción social, y no reduce ninguna situación de marginación.	No utiliza la interacción social pero reduce las situaciones de marginación, o bien, utiliza la interacción social pero no reduce las situaciones de marginación.	Utiliza la interacción social reduciendo solo algunas situaciones de marginación.	Utiliza la interacción social reduciendo todas las situaciones de marginación.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:
Resultado:
Justificación:

COMPETENCIA 7: "Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza distintos materiales didácticos y varía en su uso.	Utiliza un mismo material y no varía en su uso.	Utiliza distintos materiales pero no varía en su uso.	Utiliza distintos materiales, de diversas formas, pero no en todas las actividades.	Utiliza distintos materiales, de diversas formas y en todas sus actividades.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 7: "Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza el espacio y los recursos materiales de manera que promueve la atención a la diversidad y la interacción social de todos los alumnos.	El espacio y recurso material que utiliza no promueve la atención a la diversidad y la interacción social.	Atiende sólo a la diversidad o la interacción social, o bien, las dos pero en actividades distintas.	Atiende a la diversidad del alumnado y a la interacción social, pero solo en algunas actividades.	Atiende a la diversidad del alumnado y a la interacción social en todas las actividades.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 8: "Comunicarse bien con los alumnos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Aplica las reglas básicas de la buena comunicación.	No capta la atención, interviene aunque sigan hablando y no comprueba si han entendido.	Capta la atención pero interviene aun cuando algunos siguen hablando y nunca o sólo en ocasiones comprueba si han entendido.	Capta la atención con un modo rutinario, interviene cuando están en silencio y comprueba si han entendido.	Capta la atención con diversos modos, interviene cuando están en silencio y comprueba si han entendido.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 8: "Comunicarse bien con los alumnos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Entrega información de los resultados a los alumnos según sus ejecuciones.	Nunca entrega información de las ejecuciones.	Entrega información de las ejecuciones sólo en algunas actividades pero como grupo curso.	Entrega información de las ejecuciones en todas las actividades pero sólo como grupo curso.	Entrega información de las ejecuciones individualizando la información a cada alumno.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 8: "Comunicarse bien con los alumnos"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Utiliza el lenguaje no verbal para facilitar la comunicación con el alumnado.	No utiliza el lenguaje no verbal, es decir, sólo el de tipo verbal.	Utiliza o el lenguaje proxémico o el lenguaje kinésico en una o más actividades.	Utiliza tanto el lenguaje proxémico como el lenguaje kinésico pero sólo en algunas actividades.	Utiliza tanto el lenguaje proxémico como el lenguaje kinésico durante todas las actividades.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 9: "Motivar al alumnado para aprender"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Interviene en todos los momentos de la tarea estimulando la motivación hacia el aprendizaje.	No interviene en ningún momento de la tarea.	No interviene antes, durante y después de la tarea, sino que solo en algunos de ellos.	Interviene antes, durante y después de la tarea, pero solo en algunas actividades.	Interviene antes, durante y después de la tarea y durante todas las actividades.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 9: "Motivar al alumnado para aprender"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Informa sobre el progreso de cada alumno como el progreso del grupo curso.	No informa al alumnado sobre su progreso personal.	Informa sólo a algunos alumnos sobre su progreso personal, o bien solo informa el progreso del grupo curso.	Informa sólo a algunos alumnos sobre su progreso personal como también informa el progreso del grupo curso, o bien, informa a cada alumno sobre su progreso personal pero no informa el progreso del grupo curso.	Informa a cada alumno sobre su progreso e informa sobre el progreso del grupo curso.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Resultado:

Justificación:

COMPETENCIA 10: "Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores"				
Indicador de logro	Nivel: Insatisfactorio	Nivel: Básico	Nivel: Competente	Nivel: Destacado
Realiza correcciones de los errores que cometen los alumnos.	No realiza correcciones de los errores que cometen los alumnos.	Realiza correcciones de los errores sólo a algunos alumnos y sólo en algunas actividades.	Realiza correcciones de los errores en todas las actividades pero sólo a algunos alumnos, o bien, a todos los alumnos pero sólo en algunas actividades.	Realiza correcciones de los errores a todos los alumnos y en todas las actividades.

Profesor(a): ... (Unidad: ...)

Clase:

Resultado:

Justificación: