



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y Educación
Departamento de Educación*

Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos

***PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE UN
PROFESOR NOVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA***

Laura María Sanjuán Zapata

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Miguel Ángel Iglesias Prada

MADRID
Julio de 2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	6
4. MÉTODO	6
5. DESARROLLO TEÓRICO Y DISCUSIÓN	7
1. Las competencias en educación	7
1.1. Definición de competencia	7
1.2. Características de las competencias	8
1.3. Importancia de las competencias en educación	9
2. Las competencias docentes del profesor novel en Educación Primaria	10
2.1. Significado de competencia docente	10
2.2. Docentes noveles en Educación Primaria	11
2.3. Modelo competencial de estos docentes	11
3. Evaluación de las competencias docentes	18
3.1. Importancia de evaluar las competencias docentes	18
3.2. La rúbrica como instrumento de evaluación	19
3.3. Propuesta de rúbrica de las competencias docentes del profesorado novel de Educación Primaria	20
6. CONCLUSIONES	26
7. VALORACIÓN CRÍTICA	27
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

RESUMEN

Este documento presenta un estudio sobre las competencias docentes del profesorado novel de Educación Primaria con el fin de contribuir al desarrollo competencial de los mismos y facilitar la labor de establecer un perfil docente basado en competencias a los directivos escolares. Para lograr los objetivos perseguidos se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre los distintos tipos de competencias que persiguen diversos autores. Tras realizar una comparativa entre estas competencias, se propone un modelo de competencias específico propio basado en la competencia planificadora y organizativa, científica, comunicativa, digital, metodológica, didáctica, tutorial, evaluativa, colegial y transversal. En este sentido, la elaboración de este modelo competencial permite la posibilidad de plantear la rúbrica como instrumento de evaluación de este. Finalmente, se llega a la conclusión de que esta rúbrica servirá de instrumento evaluador para comprobar que se cumplen las competencias docentes específicas establecidas.

PALABRAS CLAVE: Competencias; Docente novel; Educación Primaria; Evaluación de competencias; Rúbrica.

ABSTRACT

This document presents a study on the teaching competencies of new teachers of Primary Education in order to contribute to their competence development and facilitate the work of establishing a competency-based teaching profile for school managers. To achieve the objectives pursued, a bibliographic review has been carried out on the different types of competencies pursued by various authors. After making a comparison between these competencies, a specific competency model of its own is proposed based on planning and organizational, scientific, communicative, digital, methodological, didactic, tutorial, evaluative, collegiate, and transversal competencies. In this sense, the elaboration of this competency model allows the possibility of proposing the rubric as an instrument of evaluation of this. Finally, it is concluded that this rubric will serve as an evaluation instrument to verify that the specific teaching competencies established are fulfilled.

KEYWORDS: Competences; Teaching Novel; Primary education; Competency evaluation; Rubric.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación debe responder a las necesidades que la sociedad demanda a través de un modelo educativo donde el aprendizaje sea competencial. En este aspecto, no basta con conformarse con la educación tradicional que existía en tiempos remotos sino que es necesario optar por transformar el sistema educativo creando perfiles docentes basados en competencias.

Para ello, los directivos escolares deben establecer, primeramente, un modelo de competencias específicas donde se concrete qué competencias tienen que tener los docentes del centro escolar y, posteriormente, deben evaluarlo para conocer si estos docentes se aproximan a dichas competencias.

Así pues, el presente trabajo de revisión teórica de fin de Máster se centra en contribuir al desarrollo competencial de los docentes noveles de Educación Primaria. Concretamente, propone un modelo de competencias docentes de los profesores noveles de Educación Primaria y una herramienta para evaluar estas competencias para facilitar a los directivos escolares su realización. Además, servirá de ayuda para que estos directivos potencien las cualidades de cada docente, apuesten por un aprendizaje para toda la vida y garanticen una educación de calidad.

Partiendo de esta base, este trabajo se divide en tres capítulos para abordar todos los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de establecer un modelo de competencias docentes y, posteriormente, realizar su evaluación mediante herramientas como la rúbrica para que los docentes puedan mejorar su práctica profesional.

En el primer capítulo, se define el concepto de competencia en términos generales y las características que las distinguen de otros conceptos. Además, se expone la importancia que tienen las mismas en educación.

En el segundo capítulo, tratando de focalizar las competencias dentro del ámbito educativo, concretamente, en los docentes noveles de Educación Primaria, en primer término, aparece reflejada la definición de competencia docente. En segundo término, aparecen reflejados aspectos fundamentales de los docentes noveles para comprender por qué se ha seleccionado el mismo como objeto de estudio. En último término, se analizan las competencias que tienen que tener estos docentes en la etapa educativa de Educación Primaria, de manera que se dará respuesta a cuál es el modelo competencial que deben perseguir estos docentes a nivel laboral.

En el tercer capítulo, para abarcar la evaluación de las competencias docentes, se explica la importancia de la misma para que los docentes puedan mejorar en su práctica profesional. Asimismo, se aborda el concepto de rúbrica como herramienta de evaluación para contextualizar en qué consiste la misma. Finalmente, aparece reflejada la rúbrica propuesta para evaluar las competencias docentes del profesorado novel de Educación Primaria.

2. JUSTIFICACIÓN

La educación del siglo XXI debe responder a las necesidades y retos que la sociedad demanda a través de un modelo educativo donde el saber escolar sea competencial (Teare, Davies y Sandelaws, 2002). Como la finalidad de la docencia es que los discentes obtengan aprendizajes de calidad, es necesario que la educación gire en torno a un aprendizaje competencial porque para que los alumnos sean competentes, los docentes también deben serlo (Zabalza y Zabalza, 2011).

En este sentido, y a pesar de las dificultades, los directivos escolares deben crear perfiles docentes basados en competencias, ya que estos perfiles permiten potenciar las cualidades de cada individuo (Zabalza, 2017). Esto les ayudará a conocer “cómo debe actuar el docente como punto de referencia y de guía en su desarrollo profesional” (Zabalza, 2017, p. 37). Además, con ello se fomentará el aprendizaje competencial que implica una formación permanente para toda la vida (UNESCO, 2015). Finalmente, gracias a esto se conseguirá un sistema educativo transformador que “conducirá a lograr transformaciones que favorezcan su vinculación con la sociedad” (Galvis, 2007, p. 56).

Entonces, ¿cómo pueden hacer los directivos escolares para definir los perfiles basados en competencias de los docentes noveles de Educación Primaria del propio centro? Tal y como afirma Blázquez, Casse, Díaz, Escudero, Martínez, Peña y Sánchez (2010), los directivos deben saber “qué se le debe exigir a un docente para que, en la época actual, lleve a cabo su labor de producción de aprendizajes con garantías” (p. 68).

Por ello, estos deben establecer modelos de competencias docentes y, posteriormente, evaluarlos para conseguir “la mejora de la enseñanza y no solo para juzgar al maestro” (Guzmán, 2016, p. 288). A partir de esta evaluación, en términos de Del Pozo (2015), se asegurará “el progreso y la estimulación del aprendizaje de todos” (p. 10).

Pero, ¿cómo deben evaluar los directivos escolares estas competencias docentes? Como respuesta a esta pregunta, este trabajo propone una rúbrica como instrumento de evaluación

de las competencias debido a que las rúbricas o también conocidas como matriz de valoración “son especialmente adecuadas y útiles para evaluar las competencias” (Del Pozo, 2015, p. 59).

Gracias a ello, estos docentes podrán “reconocer sus logros y aspectos que hay que mejorar, no como un medio de sanción ni para detectar sus carencias” (Rial, 2007, p. 13). En consecuencia, los directivos escolares podrán establecer planes de formación en caso de que observen que alguno de ellos tiene que mejorar en su práctica profesional, “lo que reforzará la idea de que se valora la profesión docente y se aumenta su autoestima social” (Blanco, Miguel, Vázquez y Arias, 2016, p. 74).

3. OBJETIVOS

Tras observar la necesidad de establecer un perfil docente basado en competencias, el objetivo principal de este trabajo es contribuir al desarrollo competencial de los docentes noveles de Educación Primaria, facilitando a los directivos escolares el establecimiento de este perfil docente.

Para la consecución del mismo es necesario destacar que este trabajo persigue una serie de objetivos específicos:

- Conocer el concepto de competencia, especialmente el de competencia docente.
- Demostrar la importancia de las competencias en educación y la evaluación de las mismas.
- Diseñar una comparativa de las competencias profesionales docentes según la literatura más reciente.
- Elaborar un modelo de competencias docentes del profesorado novel de Educación Primaria a partir de la comparativa anterior.
- Diseñar una rúbrica de evaluación de las competencias expuestas en dicho modelo para definir el perfil docente basado en competencias.

4. MÉTODO

El método empleado para la búsqueda de literatura científica existente sobre el tema de este trabajo ha sido la consulta y lectura de diversos manuales y artículos de revista enfocados a las competencias docentes y a la importancia de su evaluación para que los docentes puedan mejorar en su práctica profesional.

Concretamente, los manuales de lectura se tenían en formato papel debido a que fueron prestados por profesionales de la enseñanza, en concreto, por el Departamento de Innovación del Colegio Santa María la Blanca donde se realizaron las prácticas de dirección de este Máster. No obstante, para ampliar la información acerca de este tema se buscaron otros documentos científicos como artículos de revista, los cuales la gran mayoría de ellos se obtuvieron en formato digital. En este último caso, las palabras claves empleadas en Internet para la búsqueda de información fueron las siguientes: competencias docentes, evaluación de las competencias, importancia de las competencias y rúbrica.

Para terminar, cabe destacar que la estrategia utilizada para la selección, análisis y elaboración de la información fue el establecimiento de cuatro categorías: las competencias, las competencias docentes, la evaluación de estas y la rúbrica como instrumento de evaluación.

5. DESARROLLO TEÓRICO Y DISCUSIÓN

1. Las competencias en educación

1.1. Definición de competencia

Actualmente, el término de competencia cobra mucha importancia en la educación ya que la sociedad demanda que el saber sea competencial (UNESCO, 2015). Para delimitar este concepto, algunos autores las describen como un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes, mientras que otros como capacidades.

Por un lado, el Instituto Nacional de Empleo (1987) establece que la competencia hace referencia al “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (p. 115). Siguiendo esta línea, Zabalza (2017) la define como un “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p. 70).

Por otro lado, autores como Rial (2007) manifiestan que es “la capacidad individual de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (p. 4). En este sentido, Del Pozo (2015) determina que es “la integración de un concepto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema” (p. 13).

Así pues, tras esta distinción se observa que la definición del Instituto Nacional de Empleo (1987) es la única que alude al ámbito laboral mientras que los demás autores no hacen hincapié en este aspecto. Esto permite afirmar que cuando se habla de competencias puede ser tanto a nivel laboral como a nivel personal.

En definitiva, se considera que la competencia no solo es un conjunto de conocimientos y habilidades que nos permiten desarrollar actividades profesionales sino que, además, es la capacidad individual de las personas a través de la cual se puede poner fin a los problemas que surgen en el ámbito personal.

1.2. Características de las competencias

En primer lugar, las competencias para que se consideren como tal deben exteriorizarse (Zabalza, 2019). Lo cierto es que las competencias se dan a nivel interno en las personas, sin embargo, es necesario que los individuos actúen para que queden reflejadas, es decir, “no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar” (Galvis, 2007, p. 51). No obstante, autores como Sánchez (2017) añaden que también es necesario reflexionar para que estas “se conviertan en una fuente de aprendizaje” (p. 63).

En segundo lugar, las competencias “se organizan como un *continuum* progresivo e interminable (por eso hablamos del *lifelong learning*)” (Zabalza, 2019, p. 35). Concretamente, implican una formación permanente para toda la vida, la cual es posible debido a la plasticidad cerebral de las personas (UNESCO, 2015).

En tercer lugar, existen distintos tipos de competencia (Rial, 2007). Por un parte, están las competencias básicas, es decir, aquellas que son imprescindibles para “vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral” (p. 7). Por otra parte, se encuentran las competencias genéricas que se caracterizan por “ser comunes a varias ocupaciones o profesiones” (p. 7). Finalmente, están las competencias específicas, es decir, aquellas que son “propias de una ocupación o profesión determinada y singular [...] y tienen un alto grado de especialización” (p. 8).

En último lugar, cada actuación suele requerir determinadas competencias que, en ocasiones, pueden descomponerse en subcompetencias en las que “se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global” (Zabalza, 2017, p. 70). Tal y como afirma Del Pozo (2015), estas unidades más específicas de competencias son conocidas como niveles de

competencia y se caracterizan por ser “grados diferenciados de complejidad que se establecen atendiendo a la competencia” (p. 135).

1.3. Importancia de las competencias en educación

La sociedad de hoy día apuesta por las competencias en educación hasta el punto de que las introduce “tanto en el discurso sobre la “nueva educación” y la forma en que se espera que formemos a nuestros estudiantes, como en la redefinición de la figura y el papel a desarrollar del profesorado” (Zabalza y Zabalza, 2011, p. 91).

Tal y como aparece regulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (“LOE”) y en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (“LOMCE”), la educación debe ser competencial y democrática. En este sentido, una de las principales demandas de la sociedad actual es que el perfil docente tradicional cambie hacia un perfil docente basado en competencias (Galvis, 2007).

Asimismo, en lo que respecta al aprendizaje competencial, en términos de Maussa (2014), este “se presenta como alternativa para la escuela contemporánea” (p. 20). Es más, la UNESCO considera que las competencias constituyen “la vía idónea para repensar la educación” (Fernández, 2016, p. 208).

Sin embargo, autores como Campos, Ruiz y Rodríguez (2021) entienden que para muchos el aprendizaje competencial no es el modelo ideal; no obstante, defienden que el mismo es necesario debido al “carácter de inclusión significativamente humana” que tiene en la educación de los discentes (p. 15). Por eso, el compromiso de la escuela es lograr que el alumnado sea competente (Zabalza y Zabalza, 2011).

En suma, la escuela debe impulsar el saber competencial (Teare *et al.*, 2002) porque “las competencias nos envuelven tanto en relación a cómo debemos ser (profesoras y profesores competentes) como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestros estudiantes en competencias valiosas)” (Zabalza y Zabalza, 2011, p. 91). Para ello, es necesario que los docentes sean competentes porque “harán posibles aprendizajes para toda la vida” (Ferreiro, 2017, p. 64).

2. Las competencias docentes del profesor novel en Educación Primaria

2.1. Significado de competencia docente

Como la sociedad del siglo XXI apuesta por la educación competencial se debe considerar que es necesario definir el concepto de competencia docente para clarificar el papel que tiene el profesorado en el mundo de la enseñanza.

Por un lado, Zabalza y Zabalza (2011) entienden que las competencias docentes son una “batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente” (p. 91). Asimismo, autores como Guzmán, Marín, Zesati y Breach (2012) afirman que este concepto se relaciona con “características específicas de los desempeños docentes asociados, sí, a las funciones y responsabilidades propias del quehacer cotidiano” (p. 24).

Por otro lado, Pesquero, Sánchez, González, Martín, Guardia, Cervelló, Fernández, Martínez y Varela (2008) insisten en que no solo “se refieren a conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial sino que implican [...] la capacidad de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja” (p. 448). A este respecto, es necesario tener en cuenta que estos conocimientos según autores como Cardona (2008) y Tardif (2004) no son innatos sino que se adquieren a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto, atendiendo a ambas definiciones, tal y como afirma Del Pozo (2015), se debe tener en cuenta que las competencias docentes son la capacidad para desempeñar la actividad docente poniendo en marcha todos los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de toda la vida para alcanzar un objetivo. Siguiendo esta línea, Ferreiro (2017) entiende que son “formaciones superiores” que integran conocimientos, habilidades y actitudes y valores del desempeño que permiten alcanzar los objetivos perseguidos (p. 65).

Para terminar, cabe destacar que Ferreiro (2017) hace alusión a que las competencias docentes son necesarias porque definen el saber ser. En este sentido, Tardif (2004) también identifica las competencias docentes con el saber ser y saber hacer, concretamente, entiende que las mismas “sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser” (p. 47).

En definitiva, las competencias docentes son un conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de toda la vida que capacitan a las personas para desempeñar la labor

docente tomando decisiones para lograr los objetivos propuestos, y constituyen el saber hacer y saber ser.

2.2. Docentes noveles en Educación Primaria

Por una parte, la etapa educativa de Educación Primaria es crucial en la vida de los niños ya que forma parte de la educación básica y obligatoria de estos, y en este momento van a adquirir múltiples aprendizajes que les permitirán desarrollarse como personas competentes (UNESCO, 2015).

Por otra parte, los docentes noveles en educación son fundamentales porque “los aprendizajes durante los primeros años tienen repercusiones en su identidad en cuanto a miembros de una comunidad/escuela” (Marcelo, 2009, p. 84). No obstante, el principal problema actual es que a estos docentes se les exige por igual que aquellos que tienen gran experiencia cuando realmente no saben qué es lo que tienen que hacer al enfrentarse a una clase de aproximadamente treinta discentes por primera vez.

Por ello, este trabajo se centra en analizar cuáles son las competencias docentes de los mismos para que ellos puedan saber cómo deben actuar de forma competente dejando de lado la posible visión “negativa y traumática” de la profesión (Marcelo, 2009, p. 70).

2.3. Modelo competencial de estos docentes

Tras una amplia revisión de la literatura actual se observa que las competencias de un docente novel de Educación Primaria son las diez siguientes.

Figura 1. Competencias docentes del profesorado novel Educación Primaria



Fuente: Elaboración propia.

En este caso, para conocer el significado de cada una de ellas se ha realizado una tabla comparativa de las competencias docentes según la literatura más reciente. Lo característico de esta comparación es que la misma se hace respecto a las diez competencias que aparecen en la figura anterior. Así pues, el hecho de haber realizado dicha comparación radica en facilitar al lector el análisis de las competencias docentes. Sin embargo, tras esta tabla aparece explicado el significado de cada una de estas competencias de forma detallada.

Como se puede observar a continuación, cabe destacar que, en términos generales, los autores objeto de estudio defienden las diez competencias mencionadas con anterioridad. No obstante, se observa alguna excepción.

Tabla 1. Competencias docentes desarrolladas según la literatura

COMPETENCIA \$	Zabalza (2017)	Bedolla, Miranda, Bedolla, Sánchez, Castillo, Gervacio y Bedolla (2016)	Krumm (2015)	Cardona (2011)	Blázquez, Casse, Díaz, Eacudero, Martínez, Peña y Sánchez (2010)	García, Loredo, Luna y Rueda (2008)	Perrenoud (2004)
Competencia planificadora y organizativa	Planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje	Planificar los procesos de facilitación del aprendizaje	-	Organizar y gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Planificar, programar y organizar la enseñanza	Planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje	Organizar y dirigir el aprendizaje
Competencia científica	Dominar los contenidos	Dominar y estructurar los contenidos para el aprendizaje significativo	Comprender, manejar y dominar los contenidos	Dominar los contenidos de la asignatura	-	Dominar y estructurar los contenidos para el aprendizaje significativo	-
	Saber secuenciar los contenidos						
Competencia comunicativa	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles: tener buena voz y letra	Transmitir eficazmente la información	Transformar la información y aplicarla adecuadamente a nuevas situaciones	-	-	-	-
	Transmitir la información con afecto						
Competencia digital	Manejar las nuevas tecnologías	Incorporar los avances tecnológicos a su quehacer	-	Diseñar entornos TIC de aprendizaje	Utilizar las TIC como recurso didáctico	-	Utilizar las nuevas tecnologías en el aula
	Ayudar al estudiante a navegar por Internet	Manejar didácticamente las TIC					
Competencia metodológica	Diseñar la metodología y organiza las actividades	Construir ambientes que fomenten el aprendizaje autónomo y colaborativo	-	Orientar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo	Diseñar la metodología y organiza las actividades	Preparar de forma adecuada la clase	Asumir la diferenciación del grupo y adaptarse a los alumnos
	Tomar decisiones para constituir ambientes de aprendizaje			Atender a la diversidad del alumno y motivarle	Atender a la diversidad del alumno y motivarle		
Competencia didáctica	Gestionar didácticamente la información convirtiendo las ideas en mensajes didácticos	Crear procesos de aprendizaje de manera creativa e innovadora	Transmitir y lograr una transposición didáctica que facilite al alumno la comprensión y práctica de los contenidos	Buscar y preparar recursos y materiales didácticos relacionados con la asignatura	Usar recursos didácticos en el proceso de aprendizaje	Diseñar estrategias pedagógicas	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes
Competencia tutorial	Prestar guía y apoyo a los estudiantes para ayudarles a resolver los problemas	-	Generar respuestas activas y asertivas ante los problemas	Ayudar en la resolución de problemas a los alumnos	Orientar a los alumnos en el aprendizaje y en su vida personal	Mostrar actitud de cercanía para generar confianza y participación por parte del alumno	Promover el debate con las familias
	Reforzar autoconcepto, autoestima y espíritu crítico			Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y proporcionarles feedback			
Competencia evaluativa	Evaluar los aprendizajes de los estudiantes	Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque formativo	-	Evaluar los aprendizajes de los estudiantes	Evaluar los aprendizajes de los estudiantes	Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque formativo	-
				Coevaluar y fomentar la autoevaluación	Evaluar la práctica docente de forma periódica		
Competencia colegial	Trabajar en equipo	-	-	-	Trabajar en equipo	-	Trabajar en equipo
Competencia transversal	Manejar de manera adecuada las relaciones interpersonales	Participar en proyectos de mejora continua	Ser bondadoso, estar comprometido y ser tolerante	-	Asumir la interculturalidad creando un clima pluricultural y de respeto	Organiza su propia formación continua	Gestionar la propia formación continua
	Responder a las demandas de los alumnos	Apoyar a la gestión institucional	Crear un ambiente de aprendizaje óptimo				Animar a situaciones de aprendizaje con un clima de motivación

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, respecto a la **competencia planificadora y organizativa**, como se observa en la tabla todos los autores objeto de estudio consideran que esta competencia es fundamental en los docentes a excepción de uno de ellos, Krumm (2015), al centrarse este último en la competencia didáctica.

Tal y como afirma Zabalza (2017), la planificación y organización “es el primer ámbito competencial docente” (p. 72). En este sentido, los profesores deben tener capacidad para diseñar el programa de enseñanza de la disciplina que imparten (Zabalza, 2017). Siguiendo esta línea, los docentes deben tener facultad para planificar los procesos enseñanza y así facilitar el aprendizaje y ubicarlos en “contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” (Bedolla, Miranda, Bedolla, Sánchez, Castillo, Gervacio y Bedolla, 2016, p. 72).

Por lo tanto, esta competencia hace referencia a la capacidad que tienen los docentes para organizar y gestionar el aprendizaje a partir de una buena preparación de las clases (Cardona, 2008; Blázquez *et al.*, 2010; García, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Perrenoud, 2004).

En segundo lugar, atendiendo a la **competencia científica**, tal y como aparece reflejado en la tabla, estos autores comparten la visión de la presencia de esta competencia en los docentes a excepción de dos de ellos, en concreto, Blázquez *et al.* (2010) y Perrenoud (2004). En este caso, el profesorado debe “conocer bien el ámbito científico en el que ejercen su docencia” porque esto les permitirá ser capaces de seleccionar buenos contenidos y saber secuenciarlos (Zabalza, 2017, p. 77). Asimismo, los profesores deben comprender los contenidos, manejarlos y dominarlos para así “transformar el saber científico en un saber posible de ser enseñado despertando el interés en los estudiantes” (Krumm, 2015, p. 126).

Por ello, esta competencia se refiere a la facultad de los docentes de conocer y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo (Bedolla *et al.*, 2016; García *et al.*, 2008).

En tercer lugar, en cuanto a la **competencia comunicativa**, tan solo tres de estos autores consideran que esta competencia es necesaria en todo docente, concretamente, Zabalza (2017), Bedolla *et al.* (2016) y Krumm (2015). En este caso, esta competencia hace referencia a la habilidad de los docentes de convertir las ideas en mensajes didácticos a partir del afecto, es decir, los docentes deben tener buena voz y letra para que los alumnos comprendan la información y deben transmitirla siempre con cariño (Zabalza, 2017). Gracias a ello, los docentes podrán “comunicar eficazmente las ideas” (Bedolla *et al.*, 2016, p. 74) y los alumnos

podrán transformar la información “adecuadamente a situaciones nuevas” (Krumm, 2015, p. 123).

En definitiva, esta competencia es fundamental porque tal y como afirma Bazarra, Casanova y Ugarte (2009b), “el clima interno de un centro escolar como factor clave de éxito (logro de objetivos) está directamente relacionado con la calidad de los procesos de comunicación interna que existen en el mismo” (p. 9).

En cuarto lugar, respecto a la **competencia digital**, todos los autores en cuestión están de acuerdo con que esta competencia es necesaria en los docentes a excepción de dos de ellos, Krumm (2015) y García *et al.* (2008). En este caso, se considera que esta competencia es muy importante en los docentes porque tal y como afirma la UNESCO (2019), esta “se reconoce como parte integrante del desarrollo de sus capacidades, desde su formación inicial hasta su perfeccionamiento permanente durante toda su carrera” (p. 15).

Por ello, en términos de Zabalza (2017), esta competencia alude a la capacidad de los docentes de “ayudar al alumno a navegar en el inmenso océano de información disponible, enseñándole a buscar la información más pertinente, orientando su búsqueda y aportando criterios para la selección” (p. 94).

Además, esta competencia también se refiere a la facultad docente de “incorporar los avances tecnológicos a su quehacer y manejar didácticamente las tecnologías de la información y la comunicación” (Bedolla *et al.*, 2016, p. 74). En definitiva, la competencia digital es la habilidad de los profesores de diseñar entornos TIC de aprendizaje y utilizarlas como recurso didáctico en el aula (Cardona, 2011; Blázquez *et al.*, 2010; Perrenoud, 2004).

En quinto lugar, atendiendo a la **competencia metodológica**, excepto Krumm (2015), los demás autores apuestan por esta competencia en los docentes. La misma hace referencia a la capacidad de “tomar decisiones para gestionar el desarrollo de las actividades docentes” (Zabalza, 2017, p. 98). Además, alude a la habilidad del profesorado de motivar al alumnado en el desarrollo de actividades adaptándolas a la diversidad del mismo (Cardona, 2015; Blázquez, *et al.*, 2010; Perrenoud, 2004). Finalmente, se refiere a la facultad de fomentar ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo (Bedolla *et al.*, 2016; Cardona, 2008).

En sexto lugar, en cuanto a la **competencia didáctica**, es la única competencia en la que todos los autores coinciden en que es necesaria en el profesorado. En términos de Krumm (2015),

“la habilidad esencial del maestro o profesor, por definición, es la competencia didáctica: enseñar de modo que los alumnos aprendan, comprendan y hagan [...], de manera que los docentes deberían ser los mejores expertos en didáctica” (pp. 126-127).

Por ello, la competencia didáctica hace referencia a la aptitud de los docentes de gestionar la información creando procesos de aprendizaje creativos e innovadores (Zabalza, 2017; Bedolla *et al.*, 2016). Asimismo, es la facultad del profesorado de emplear recursos didácticos en el proceso de aprendizaje relacionados con la asignatura e implicar a los alumnos en sus aprendizajes (Cardona, 2011; Blázquez *et al.*, 2010; García *et al.*, 2008; Perrenoud, 2004).

En séptimo lugar, respecto a la **competencia tutorial**, tan solo Bedolla *et al.* (2016) no abarca esta competencia en su obra. Esta competencia se refiere a la habilidad de “prestar guía y apoyo a los estudiantes y ayudarles a resolver los problemas que les vayan presentando” (Zabalza, 2017, p. 131). Es decir, los docentes deben ayudar y orientar a los alumnos haciendo un seguimiento de los aprendizajes de estos proporcionándoles feedback para así generar en los discentes respuestas activas y asertivas ante los problemas (Krumm, 2015; Cardona, 2011; Blázquez *et al.*, 2010).

Además, es importante que estos tengan la capacidad de mostrar una actitud de cercanía para generar la participación de los alumnos y así conseguir reforzar el autoconcepto, la autoestima y el espíritu crítico de los estudiantes (Zabalza, 2017; García *et al.*, 2008).

En octavo lugar, atendiendo a la **competencia evaluativa**, salvo dos autores (Krumm, 2015; Perrenoud, 2004), los demás sí que están de acuerdo con la importancia que tiene esta competencia en todos los docentes. Tal y como afirma Zabalza (2017), la evaluación “constituye la parte de la actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos” (p. 144). Por ello, esta competencia es de suma importancia para el profesorado.

En este caso, esta competencia alude a la aptitud de los docentes de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de forma inicial, procesual y final (Zabalza, 2017; Sánchez *et al.*, 2016; Cardona (2011); Blázquez *et al.* (2010); García *et al.*, 2008).

Finalmente, añadir que es necesario que los docentes tengan capacidad de “fomentar la autoevaluación por parte de los alumnos y la coevaluación” (Cardona, 2011, p. 164) y hacerlo siempre desde un enfoque formativo (Bedolla *et al.*, 2016; García *et al.*, 2008).

En noveno lugar, en cuanto a la **competencia colegial**, tan solo tres autores entienden que esta

competencia es imprescindible en los profesores, en concreto, Zabalza (2017), Blázquez *et al.* (2010) y Perrenoud (2004). Así pues, esta competencia hace referencia a la capacidad de trabajar en equipo bajo un clima de “solidaridad, apoyo mutuo y la disponibilidad para la colaboración” (Zabalza, 2017, p. 167).

Finalmente, destacar la importancia que tiene la competencia colegial porque, en términos de Bazarra, Casanova y Ugarte (2009a), el trabajo en equipo “consigue mejores resultados, desarrolla respuestas creativas y permite utilizar los errores en sentido positivo como espacios de aprendizaje y mejora” (p. 12).

En último lugar, respecto a la **competencia transversal**, todos los autores la contemplan en sus obras salvo Cardona (2011). En este caso, esta competencia se refiere a la facultad de participar en proyectos de mejora continua de la escuela (Bedolla *et al.*, 2016; García *et al.*, 2008; Perrenoud, 2004). Además, alude a la capacidad de crear un ambiente de aprendizaje óptimo siendo bondadoso, tolerante y comprometido, asumiendo en todo momento la interculturalidad para así crear un clima pluricultural y de respeto (Cardona, 2011; Blázquez *et al.*, 2010).

En conclusión, las competencias docentes que con evidencias científicas son indispensables para un docente novel de Educación Primaria son la competencia planificadora y organizativa, científica, comunicativa, digital, metodológica, didáctica, tutorial, evaluativa, colegial y transversal.

Para terminar, tras esta exposición de las competencias docentes según diversos autores aparece el modelo de competencias específicas que se propone para los docentes noveles de Educación Primaria. Asimismo, se debe destacar que el mismo servirá de referencia para realizar la rúbrica, de manera que servirá de ayuda para “sistematizar la práctica de la evaluación” (Mendigutxia, 2012, p. 41).

Tabla 2. Modelo de competencias de los docentes noveles de Educación Primaria

MODELO DE COMPETENCIA 8 E 8PECÍFICA 8	
Competencia planificadora y organizativa	Capacidad para planificar, organizar y gestionar el proceso de enseñanza - aprendizaje con facilidad, interés y dejándose aconsejar por sus compañeros experimentados.
Competencia científica	Facultad para dominar y manejar los contenidos de la asignatura que imparte secuenciándolos y estructurándolos para obtener un aprendizaje significativo.
Competencia comunicativa	Habilidad para transmitir la información de forma eficaz con explicaciones comprensibles (buena voz y letra) con afecto y motivación creando una atmósfera de diálogo.
Competencia digital	Aptitud para diseñar entornos de aprendizaje mediante el uso de las TIC en el aula ayudando al estudiante a navegar por Internet.
Competencia metodológica	Capacidad para diseñar la metodología y organizar actividades motivadoras adaptadas a la diversidad del alumnado, construyendo ambientes que fomenten el aprendizaje autónomo y colaborativo.
Competencia didáctica	Facultad para buscar y preparar recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura, implicando a los alumnos en sus aprendizajes.
Competencia tutorial	Habilidad para guiar, apoyar y ayudar a los estudiantes con actitud de cercanía y confianza reforzando su autoconcepto, autoestima y espíritu crítico para generar respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrenten en la escuela y en su vida personal.
Competencia evaluativa	Aptitud para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo fomentando la autoevaluación y la coevaluación, y evaluar su práctica profesional de forma periódica.
Competencia colegial	Capacidad para trabajar en equipo con actitud positiva, escuchar a toda la comunidad educativa y respetar las opiniones ajenas sin menospreciar a nadie.
Competencia transversal	Facultad para responder a las demandas de los alumnos creando un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto siendo bondadoso, comprometido y tolerante, organizando su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua.

Fuente: Elaboración propia.

3. Evaluación de las competencias docentes

3.1. Importancia de evaluar las competencias docentes

La evaluación de las competencias docentes es una herramienta que consiste en “identificar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores o en su totalidad el desempeño de un docente para la labor que realiza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Bedolla *et al.*, 2016, p. 65). Siguiendo esta línea, dicha evaluación pretende obtener evidencias que

determinen los comportamientos de los docentes para comprobar si el desempeño de los mismos se ha logrado de manera apropiada (Del Pozo, 2015).

Además, la característica principal de la evaluación de las competencias docentes es que valora el desempeño docente conforme a un conjunto de indicadores previamente establecidos y en base a unos principios para la mejora de la práctica docente. En este sentido, Del Pozo (2015) defiende que los mismos son la eficacia, flexibilidad y viabilidad, mientras que, por el contrario, Murillo e Hidalgo (2016) entienden que estos principios son la utilidad, credibilidad y concreción.

Gracias a esta evaluación, los docentes “dispondrán de información suficiente para perfeccionar su práctica docente, mediante estrategias que mejoren su ejercicio profesional y progresar en ese continuo de desempeño profesional” (Blázquez *et al.*, p. 24). Es más, en términos de Bedolla *et al.* (2016), gracias a la misma se podrá corregir y redefinir las estrategias que deben utilizar los docentes, de manera que mejorará la calidad y la equidad de la educación (Murillo e Hidalgo, 2016).

3.2. La rúbrica como instrumento de evaluación

La rúbrica o también conocida como matriz de valoración o plantilla de evaluación (Espinosa, 2013), es “un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (Cano, 2015, p. 267). Asimismo, según Del Pozo (2015) es el instrumento de evaluación utilizado para medir el desempeño docente y poder así reconocer las competencias profesionales de los docentes.

Lo cierto es que existen otros instrumentos de evaluación como los cuestionarios, sin embargo, Guzmán (2016) entiende que estos son “lineales y rígidos” y que “la actividad docente es una actividad compleja que se escapa de esta visión simplista para evaluarla” (p. 293).

Por ello, en este trabajo se propone este instrumento de evaluación ya que tal y como afirma del Pozo (2015), las rúbricas tienen una serie de ventajas respecto a otros mecanismos de evaluación. Concretamente, las ventajas son que “describen cualitativamente los distintos niveles de logro, permiten que los docentes conozcan detalladamente los criterios de evaluación y reducen la subjetividad en la evaluación” (pp. 59-60).

Además, en términos de Del Pozo (2015), existen dos tipos de rúbrica. Por un lado, se encuentra la rúbrica holística que se caracteriza porque “evalúa la totalidad del proceso sin entrar a valorar por separado las partes que lo componen” (p. 60). Por otro lado, está la rúbrica analítica que se utiliza cuando “se evalúa por separado las diferentes partes del desempeño y luego se suma la puntuación de cada una de ellas para obtener una calificación final” (p. 61).

En este caso, como se considera que la rúbrica es una de las herramientas más adecuadas y útiles para evaluar las competencias docentes (Del Pozo, 2015), este trabajo plantea una rúbrica de las competencias profesionales docentes del profesorado novel de Educación Primaria.

En suma, gracias a la misma se podrá llevar a cabo una evaluación formativa de este perfil docente, la cual le permitirá mejorar su práctica profesional para “conseguir el máximo desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes” (Murillo e Hidalgo, 2016. p. 5).

3.3. Propuesta de rúbrica de las competencias docentes del profesorado novel de Educación Primaria

Tal y como se ha comentado con anterioridad, en este apartado aparece la rúbrica que los directivos escolares podrán utilizar para evaluar las competencias docentes de los profesores noveles de Educación Primaria. En este sentido, la misma se ha realizado a partir del modelo de competencias expuesto en el segundo capítulo.

Como se puede observar en la siguiente tabla, la rúbrica es analítica porque evalúa por separado cada una de las competencias docentes y luego se tendría que sumar la puntuación de todas ellas para obtener la calificación final. En este caso, se ha dividido la rúbrica en cuatro criterios de evaluación: 1. No aceptable, 2. Aceptable, 3. Competente y 4. Muy competente. Asimismo, se detalla en cada uno de dichos criterios las competencias de los docentes noveles de Educación Primaria desarrolladas de forma gradual:

Competencia planificadora y organizativa

1. No planifica ni organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos.
2. Planifica y organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos con alguna dificultad sin interés y sin dejarse aconsejar por sus compañeros experimentados.

3. Planifica y organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos con alguna dificultad, pero con interés y dejándose aconsejar por sus compañeros experimentados.
4. Planifica y organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos con gran facilidad, interés y dejándose aconsejar por sus compañeros experimentados.

Competencia científica

1. No domina los contenidos disciplinares ni los secuencia ni los estructura.
2. Domina vagamente los conocimientos disciplinares, pero no los secuencia ni estructura.
3. Domina aceptablemente los conocimientos disciplinares y los secuencia y estructura para adquirir un aprendizaje significativo.
4. Tiene alto dominio de los conocimientos disciplinares y los secuencia y estructura para adquirir un aprendizaje significativo.

Competencia comunicativa

1. No transmite la información con explicaciones comprensibles mediante el afecto y la motivación, ni crea una atmósfera de diálogo.
2. Transmite la información con explicaciones poco comprensibles con afecto y motivación creando una atmósfera de diálogo.
3. Transmite la información con explicaciones casi todas ellas comprensibles mediante el afecto y la motivación, y creando una atmósfera de diálogo.
4. Transmite la información de forma eficaz con explicaciones completamente comprensibles mediante el afecto y la motivación, y creando una atmósfera de diálogo.

Competencia digital

1. No diseña entornos de aprendizaje mediante el uso de las TIC en el aula, ni ayuda al estudiante a navegar por Internet.
2. Emplea de forma ocasional las TIC en el aula, ayudando al estudiante a navegar por Internet.
3. Diseña entornos de aprendizaje simples, pero dinámicos y motivadores mediante el uso de las TIC, ayudando al estudiante a navegar por Internet.
4. Diseña entornos de aprendizaje elaborados, muy dinámicos y motivadores mediante el uso de las TIC en el aula ayudando al estudiante a navegar por Internet.

Competencia metodológica

1. No diseña la metodología y ni organiza actividades motivadoras y adaptadas a la diversidad, ni construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.
2. Diseña la metodología y organiza actividades motivadoras, todo ello adaptado a la diversidad del alumnado, pero no construyen ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.
3. Diseña la metodología y organiza algunas actividades motivadoras adaptadas a la diversidad del alumnado, construyendo ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.
4. Diseña la metodología y organiza múltiples actividades motivadoras adaptadas a la diversidad del alumnado, construyendo ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.

Competencia didáctica

1. No busca ni prepara recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura, ni implica a los alumnos en sus aprendizajes.
2. Busca y prepara muy pocos recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura y apenas implica a los alumnos en sus aprendizajes.
3. Busca y prepara algunos recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura, implicando a los alumnos en sus aprendizajes.
4. Busca y prepara una gran cantidad de recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura, implicando a los alumnos en sus aprendizajes.

Competencia tutorial

1. No guía ni apoya ni ayuda a los estudiantes, ni refuerza su autoconcepto, autoestima y espíritu crítico, de manera que no genera respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrenten en la escuela y en su vida personal.
2. Guía, apoya y ayuda a los estudiantes de forma puntual con actitud poco cercana y sin confianza, pero refuerza el autoconcepto, autoestima y espíritu crítico de estos para generar respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrenten en la escuela y en su vida personal.

3. Guía, apoya y ayuda a los estudiantes ocasionalmente con actitud de cercanía y confianza reforzando su autoconcepto, autoestima y espíritu crítico para generar respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrenten en la escuela y en su vida personal.
4. Guía, apoya y ayuda a los estudiantes continuamente con actitud de cercanía y confianza reforzando su autoconcepto, autoestima y espíritu crítico para generar respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrenten en la escuela y en su vida personal.

Competencia evaluativa

1. No evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo, ni fomenta la autoevaluación y la coevaluación, ni evalúa su práctica profesional.
2. Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo sin fomentar la autoevaluación y la coevaluación, y evalúa su práctica profesional ocasionalmente.
3. Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo fomentando la autoevaluación y la coevaluación, y evalúa su práctica profesional ocasionalmente.
4. Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo fomentando la autoevaluación y la coevaluación, y evalúa su práctica profesional de forma periódica.

Competencia colegial

1. No trabaja en equipo, tampoco escucha a toda la comunidad educativa, ni respeta las opiniones ajenas.
2. Trabaja de forma ocasional en equipo y con actitud positiva, pero apenas escucha a toda la comunidad educativa y respeta las opiniones ajenas.
3. Trabaja de forma ocasional en equipo y con actitud positiva, escucha a toda la comunidad educativa y respeta las opiniones ajenas sin menospreciar a nadie.
4. Trabaja siempre en equipo con actitud positiva, escucha a toda la comunidad educativa y respeta las opiniones ajenas sin menospreciar a nadie.

Competencia transversal

1. No responde a las demandas de los alumnos, no crea un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto ni es bondadoso, comprometido y tolerante, ni organiza su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua.
2. Responde ocasionalmente a las demandas de los alumnos creando un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto siendo bondadoso, comprometido y tolerante, pero no organiza su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua.
3. Responde ocasionalmente a las demandas de los alumnos creando un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto siendo bondadoso, comprometido y tolerante, organizando su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua.
4. Responde siempre a las demandas de los alumnos creando un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto siendo bondadoso, comprometido y tolerante, organizando su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua.

A continuación, aparece reflejada la rúbrica propuesta para estos docentes con los parámetros mencionados anteriormente.

Tabla 3. Rúbrica para evaluar las competencias docentes del profesorado de Primaria

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA 8ª COMPETENCIA DOCENTE DEL PROFESOR NOVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA					
COMPETENCIAS	1	2	3	4	PUNTOS
	No aceptable	Aceptable	Competente	Muy competente	
Planificadora y organizativa	No planifica ni organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos	Planifica y organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos con alguna dificultad sin interés y sin dejarse aconsejar por sus compañeros experimentados	Planifica y organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos con alguna dificultad, pero con interés y dejándose aconsejar por sus compañeros experimentados	Planifica y organiza el proceso de aprendizaje de los alumnos con gran facilidad, interés y dejándose aconsejar por sus compañeros experimentados	
Científica	No domina los contenidos disciplinares ni los secuencia ni los estructura	Domina vagamente los conocimientos disciplinares, pero no los secuencia ni estructura	Domina aceptablemente los conocimientos disciplinares y los secuencia y estructura para adquirir un aprendizaje significativo	Tiene alto dominio de los conocimientos disciplinares y los secuencia y estructura para adquirir un aprendizaje significativo	
Comunicativa	No transmite la información con explicaciones comprensibles mediante el afecto y la motivación, ni crea una atmósfera de diálogo	Transmite la información con explicaciones poco comprensibles con afecto y motivación creando una atmósfera de diálogo	Transmite la información con explicaciones casi todas ellas comprensibles mediante el afecto y la motivación, y creando una atmósfera de diálogo	Transmite la información de forma eficaz con explicaciones completamente comprensibles mediante el afecto y la motivación, y creando una atmósfera de diálogo	
Digital	No diseña entornos de aprendizaje mediante el uso de las TIC en el aula, ni ayuda al estudiante a navegar por Internet	Empieza de forma ocasional las TIC en el aula, ayudando al estudiante a navegar por Internet	Diseña entornos de aprendizaje simples, pero dinámicos y motivadores mediante el uso de las TIC, ayudando al estudiante a navegar por Internet	Diseña entornos de aprendizaje elaborados, muy dinámicos y motivadores mediante el uso de las TIC en el aula ayudando al estudiante a navegar por Internet	
Metodológica	No diseña la metodología y ni organiza actividades motivadoras y adaptadas a la diversidad, ni construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.	Diseña la metodología y organiza actividades motivadoras, todo ello adaptado a la diversidad del alumnado, pero no construyen ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo	Diseña la metodología y organiza algunas actividades motivadoras adaptadas a la diversidad del alumnado, construyendo ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo	Diseña la metodología y organiza múltiples actividades motivadoras adaptadas a la diversidad del alumnado, construyendo ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo	
Didáctica	No busca ni prepara recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura, ni implica a los alumnos en sus aprendizajes	Busca y prepara muy pocos recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura y apenas implica a los alumnos en sus aprendizajes	Busca y prepara algunos recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura, implicando a los alumnos en sus aprendizajes	Busca y prepara una gran cantidad de recursos y materiales didácticos creativos e innovadores relacionados con la asignatura, implicando a los alumnos en sus aprendizajes	
Tutorial	No guía ni apoya ni ayuda a los estudiantes, ni refuerza su autoconcepto, autoestima y espíritu crítico, de manera que no genera respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrentan en la escuela y en su vida personal	Guía, apoya y ayuda a los estudiantes de forma puntual con actitud poco cercana y sin confianza, pero refuerza el autoconcepto, autoestima y espíritu crítico de estos para generar respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrentan en la escuela y en su vida personal	Guía, apoya y ayuda a los estudiantes ocasionalmente con actitud de cercanía y confianza reforzando su autoconcepto, autoestima y espíritu crítico para generar respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrentan en la escuela y en su vida personal	Guía, apoya y ayuda a los estudiantes continuamente con actitud de cercanía y confianza reforzando su autoconcepto, autoestima y espíritu crítico para generar respuestas asertivas ante los posibles problemas a los que se enfrentan en la escuela y en su vida personal	
Evaluativa	No evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo, ni fomenta la autoevaluación y la coevaluación, ni evalúa su práctica profesional	Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo sin fomentar la autoevaluación y la coevaluación, y evalúa su práctica profesional ocasionalmente	Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo fomentando la autoevaluación y la coevaluación, y evalúa su práctica profesional ocasionalmente	Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con un enfoque formativo fomentando la autoevaluación y la coevaluación, y evalúa su práctica profesional de forma periódica	
Colegial	No trabaja en equipo, tampoco escucha a toda la comunidad educativa, ni respeta las opiniones ajenas.	Trabaja de forma ocasional en equipo y con actitud positiva, pero apenas escucha a toda la comunidad educativa y respeta las opiniones ajenas	Trabaja de forma ocasional en equipo y con actitud positiva, escucha a toda la comunidad educativa y respeta las opiniones ajenas sin menospreciar a nadie	Trabaja siempre en equipo con actitud positiva, escucha a toda la comunidad educativa y respeta las opiniones ajenas sin menospreciar a nadie	
Transversal	No responde a las demandas de los alumnos, no crea un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto ni es bondadoso, comprometido y tolerante, ni organiza su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua	Responde ocasionalmente a las demandas de los alumnos creando un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto siendo bondadoso, comprometido y tolerante, pero no organiza su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua	Responde ocasionalmente a las demandas de los alumnos creando un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto siendo bondadoso, comprometido y tolerante, organizando su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua	Responde siempre a las demandas de los alumnos creando un ambiente de aprendizaje óptimo, pluricultural y de respeto siendo bondadoso, comprometido y tolerante, organizando su propia formación continua a través de la participación en proyectos de mejora continua	

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, gracias a esta rúbrica estos docentes podrán mejorar su desempeño profesional y los directivos escolares podrán evaluar sus competencias y potenciar cada una de sus cualidades mediante planes de formación apostando un aprendizaje para toda la vida y garantizando una educación de calidad.

6. CONCLUSIONES

La sociedad del siglo XXI demanda un modelo educativo basado en competencias, de manera que los directivos escolares deben optar por crear perfiles docentes basados en competencias para que los alumnos adquieran un aprendizaje competencial. Para ello, dichos directivos deberán crear un modelo competencial de los docentes del centro educativo y evaluarlo para que les ayude a comprobar si los docentes son competentes en su desempeño profesional, y que estos puedan mejorar en su práctica laboral. Así pues, se garantizará el aprendizaje para toda la vida y se conseguirá un sistema educativo transformador que garantizará una educación de calidad.

A continuación, los principales resultados de este trabajo en relación con los objetivos propuestos son los siguientes.

En primer término, se ha conocido el concepto de competencia el cual no solo es un conjunto de conocimientos y habilidades que nos permiten desarrollar actividades profesionales sino que, además, es la capacidad individual de las personas a través se pueden poner fin a los problemas que surgen en el ámbito personal. Asimismo, se ha comprendido que las competencias docentes son un conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de toda la vida que capacitan a las personas para desempeñar la labor docente tomando decisiones para lograr los objetivos propuestos.

En segundo término, se ha demostrado que las competencias en educación son necesarias ya que las mismas fomentan aprendizajes para toda la vida. De la misma manera se ha aprendido que la evaluación de estas es fundamental para que los docentes puedan mejorar su práctica docente porque les permite corregir y redefinir sus estrategias educativas implantadas en el aula.

En tercer término, al diseñar una comparativa de las competencias profesionales docentes según la literatura más reciente se ha comprendido cuáles son las competencias específicas de los docentes noveles de Educación Primaria.

En cuarto término, gracias a la comparativa anterior se ha podido elaborar un modelo de competencias de estos docentes, el cual expone que las competencias de estos docentes son diez: planificadora y organizativa, científica, comunicativa, digital, metodológica, didáctica, tutorial, evaluativa, colegial y transversal, y define cada una de ellas.

En último término, este modelo de competencias docentes ha permitido diseñar una rúbrica de evaluación docente, la cual define el perfil docente basado en competencias de los docentes noveles de Educación Primaria.

En suma, se considera que se han cumplido todos los objetivos planteados en un principio, por lo tanto, el trabajo contribuye al desarrollo competencial de estos profesores y facilita a los directivos escolares el establecimiento de este perfil docente.

Para terminar, se debe destacar que este trabajo podría tener alguna limitación porque tan solo se centra en el perfil docente novel de Educación Primaria y hay más etapas educativas. Sin embargo, contribuye al campo de la educación porque los docentes noveles podrán conocer cómo deben actuar en sus primeros años de desempeño profesional, lo que les permitirá tener confianza y actuar con seguridad. De la misma manera, podría servir de referencia para elaborar perfiles docentes basados en competencias de otras etapas educativas.

7. VALORACIÓN CRÍTICA

Actualmente, ha cambiado la visión acerca de la educación respecto al concepto tradicional que existía en tiempos remotos. Concretamente, la sociedad demanda un modelo educativo basado en competencias y lo presenta como alternativa para garantizar una escuela contemporánea de calidad.

En este sentido, los centros educativos deben optar por crear perfiles docentes basados en competencias para que se fomente el aprendizaje competencial. Para ello, no basta con crear un modelo competencial de los docentes sino que es imprescindible establecer un instrumento de evaluación para poder evaluar las competencias docentes definidas en dicho modelo. Esto permitirá a los docentes conocer cuáles son sus puntos fuertes y débiles, y qué aspectos deben mejorar para conseguir el aprendizaje competencial en sus discentes.

En este caso, se ha aprendido que la evaluación docente, a pesar de que la comunidad educativa tenga en múltiples ocasiones un sentimiento de rechazo hacia ella, es fundamental porque no solo permite que los docentes mejoren su práctica laboral sino que, además, gracias

a ella podrá haber mayor comunicación entre estos y los directivos escolares, de manera que se generará un clima positivo y de acompañamiento en los centros educativos.

Además, este trabajo se considera importante en la profesión docente porque muchas veces los docentes noveles tras haber terminado sus estudios universitarios no saben cómo enfrentarse a un aula llena de alumnos porque el centro no les dice cómo deben actuar. Esto hace que se sientan inseguros y que incluso puedan llegar a sentirse solos y confundidos porque la teoría que han aprendido en su formación académica no se corresponde con la práctica de un centro escolar. Por ello, es necesario mostrarle a estos docentes cuáles son las competencias que deben perseguir para garantizar una educación competencial de calidad.

Para terminar, destacar que este trabajo ha requerido mucho esfuerzo, no obstante, en todo caso ha merecido la pena porque con él no solo se ha aprendido qué competencias docentes forman parte del desempeño profesional de los profesores sino que también se han adquirido valores, destrezas y aptitudes gracias al pensamiento crítico y reflexivo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazarra, Lourdes; Casanova, Olga y Ugarte, Jerónimo G^a (2009a). *Habilidades Directivas I: Trabajo en Equipo, Uso inteligente del tiempo, Reuniones Eficaces y Motivación*. Bilbao: ArcixFormación.
- Bazarra, Lourdes; Casanova, Olga y Ugarte, Jerónimo G^a (2009b). *Habilidades Directivas II: Comunicación, Resolución de Conflictos y Toma de Decisiones*. Bilbao: ArcixFormación.
- Bedolla, Ramón; Miranda, Adriana; Bedolla, Domingo; Sánchez, Óscar; Castillo, Benjamín; Gervacio, Herlinda y Bedolla, Juan José (2016). Evaluación de competencias docentes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1), 63-78.
- Blanco, José Luis; Miguel, Violeta; Vázquez, Elena y Arias, Rocío (2016). La Red Eurydice lee el borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 68-89.
- Blázquez, Pedro Jesús; Casse, José Luis; Díaz, Francisco; Escudero, Joaquín; Martínez, Ana María; Peña, Francisco y Sánchez, Gregorio (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Campos, Rady Alejandra; Ruíz, Elvira y Rodríguez, Luis Alfredo (2021). Re-pensando el perfil docente universitario: una mirada desde sus participantes. *Educando para educar*, (40), 13-30.
- Cano, Elena (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cardona, José (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.
- Del Pozo, José Ángel (2015). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

- Espinosa, María Teresa (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Historia y comunicación social*, 18, 243-255.
- Fernández, Noelia (2016). UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO. *Journal of Supranational Policies of Education*, (1), 207-209.
- Galvis, Rosa Victoria (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57.
- García, Benilde; Loredó, Javier; Luna, Edna y Rueda, Mario (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-108.
- Guzmán, Jesús Carlos (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 285-358. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/124/229>
- Guzmán, Isabel; Marín, Rigoberto; Zesati, Gina Isabel y Breach, Rosa María (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40.
- Instituto Nacional de Empleo (1987). Terminología del análisis ocupacional. Madrid. INEM. Documento Interno de la Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.
- Krumm, Sonia (2015). Motivar, transmitir, transformar. Una revisión de las competencias necesarias para el oficio de enseñar. *Revista de investigación Apuntes Universitarios*, 5(1), 119-134. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Marcelo, Carlos (noviembre, 2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano, Bogotá. Taller organizado por el PREAL-GTD (Grupo de trabajo

- sobre desarrollo profesional docente en América Latina) y la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá.
- Maussa, Esnares José (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Revista Praxis*, 10(1), 8-21.
- Mendigutxia, Pedro (2012). *¿Por qué nos resulta complicado evaluar y evaluarnos?* Bilbao: ArcixFormación.
- Murillo, Francisco Javier e Hidalgo, Nina. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pesquero, Encarnación; Sánchez, María Eugenia; González, Mairena; Martín, Rosa; Guardia, Soledad; Cervelló, Josep; Fernández, Pilar; Martínez, Mercedes y Varela, Paloma (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista española de pedagogía*, 66(241), 447-466.
- Rial, Antonio (junio, 2007). *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. Jornada de treball - L'avaluació dels aprenentatges a partir de competències, Girona, España. Jornada organizada por Universitat de Girona.
- Sánchez, Lucía (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teare, Richard; Davies, David y Sandelands, Eric (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Madrid: GEDISA.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Zabalza, Miguel Ángel (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Zabalza, Miguel Ángel (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47.

Zabalza, Miguel Ángel y Zabalza, María Ainocha (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.