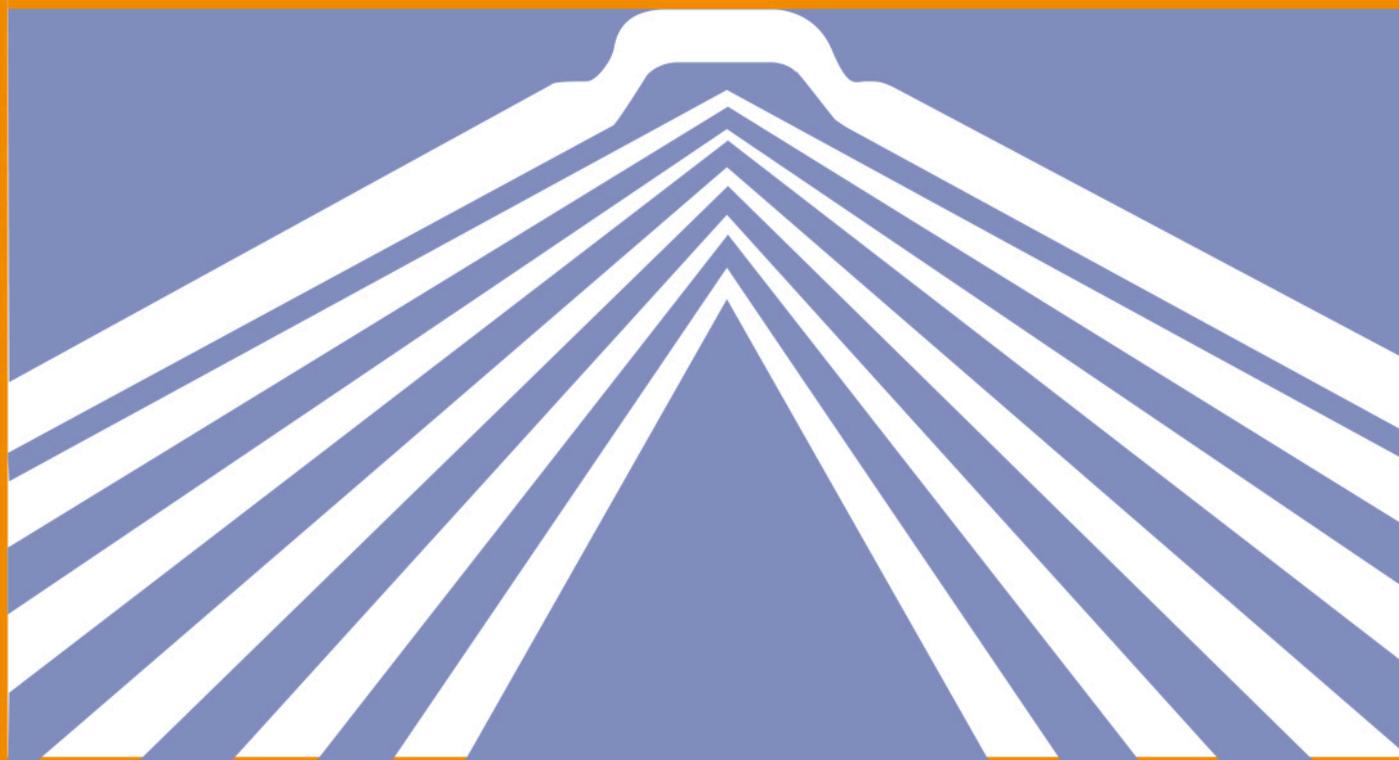




# Evaluar competencias docentes del profesorado

Guía práctica para la evaluación de las competencias del docente de Educación Física y otras áreas

Antonio Fraile Aranda • Juan Carlos Manrique Arribas  
María Rosario Romero Martín • Cristina Vallés Rapp  
(Coords.)



PEDAGOGÍA  
Y DIDÁCTICA

PIRÁMIDE



# Evaluar competencias docentes del profesorado

Guía práctica para la evaluación de las competencias  
del docente de Educación Física y otras áreas



## Coordinadores

**ANTONIO FRAILE ARANDA**

CATEDRÁTICO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**JUAN CARLOS MANRIQUE ARRIBAS**

PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD EN LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN DE SEGOVIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**MARÍA ROSARIO ROMERO MARTÍN**

PROFESORA TITULAR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y  
DEL DEPORTE DE HUESCA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

**CRISTINA VALLÉS RAPP**

PROFESORA CONTRATADA DOCTORA EN LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN DE SEGOVIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

# Evaluar competencias docentes del profesorado

Guía práctica para la evaluación de las competencias  
del docente de Educación Física y otras áreas

**EDICIONES PIRÁMIDE**

# PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Director:

Francisco J. Labrador

Catedrático de Modificación de Conducta  
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Antonio Fraile Aranda, Juan Carlos Manrique Arribas, María Rosario Romero Martín y Cristina Vallés Rapp (Coords.), 2023

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2023

Para cualquier información pueden dirigirse a [piramide\\_legal@anaya.es](mailto:piramide_legal@anaya.es)

Valentín Beato, 21. 28037 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

[www.edicionespiramide.es](http://www.edicionespiramide.es)

ISBN: 978-84-368-4796-3

## Relación de autores

José Luis Aparicio Herguedas  
Universidad de Valladolid

Sonia Asún Dieste  
Universidad de Zaragoza

Rodrigo Atienza Gago  
Universitat de Valencia

Raúl Barba Martín  
Universidad de Valladolid

Laura Cañadas Martín  
Universidad Autónoma de Madrid

Miguel Tomás Chivite Izco  
Universidad de Zaragoza

Antonio Fraile Aranda  
Universidad de Valladolid

Teresa Fuentes Nieto  
Universidad de Valladolid

Roberto García Antolín  
Universitat Jaume I

Natalia González Fernández  
Universidad de Cantabria

Carlos Gutiérrez González  
Universidad de Salamanca

Carolina Hamodi Galán  
Universidad de Valladolid

Alejandra Hernando Garijo  
Universidad de Burgos

David Hortigüela Alcalá  
Universidad de Burgos

Alfredo Joven Pérez  
Universidad de Lleida\_INEFC

Jorge Lizandra Mora  
Universitat de Valencia

Víctor Manuel López Pastor  
Universidad de Valladolid

Eloísa Lorente Catalán  
Universidad de Lleida\_INEFC

Juan Carlos Manrique Arribas  
Universidad de Valladolid

Lurdes Martínez Mínguez  
Universitat Autònoma de Barcelona

Roberto Monjas Aguado  
Universidad de Valladolid

Inés Monreal Guerrero  
Universidad de Valladolid

Carolina Nieva Boza  
Universitat Autònoma de Barcelona

Cristina Pascual Arias  
Universidad de Valladolid

Ángel Pérez Pueyo  
Universidad de León

Darío Pérez-Brunicardi  
Universidad de Valladolid

Eduard Ramírez Banzo  
Universidad de Vic

Antonia Ramírez García  
Universidad de Córdoba

Xoana Reguera López de la Osa  
Universidad de Vigo

M.<sup>a</sup> Rosario Romero Martín  
Universidad de Zaragoza

Encarnación Ruiz Lara  
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Irina Salcines Talledo  
Universidad de Cantabria

María Sanz Remacha  
Universidad de Zaragoza

Nuria Ureña Ortín  
Universidad de Murcia

Sandra Valencia Peris  
Universitat de Valencia

Cristina Vallés Rapp  
Universidad de Valladolid

# Índice

<b>Introducción</b> .....	11
<b>1. Competencias transversales</b> .....	17
Competencia 1.1. Analizar y sintetizar ( <i>Inés Monreal</i> ) .....	19
Competencia 1.2. Organizar y planificar ( <i>Cristina Vallés</i> ) .....	22
Competencia 1.3. Comunicarse de forma oral y escrita ( <i>Encarnación Ruiz Lara y Nuria Ureña Ortín</i> ) .....	25
Competencia 1.4. Comunicarse gestual y corporalmente ( <i>M.ª Rosario Romero</i> ) ..	29
Competencia 1.5. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio ( <i>Cristina Pascual</i> ) .....	33
Competencia 1.6. Razonar de forma crítica y reflexiva ( <i>Juan Carlos Manrique</i> ) ..	36
Competencia 1.7. Adaptarse a situaciones nuevas ( <i>Carolina Hamodi</i> ) .....	39
Competencia 1.8. Desarrollar la creatividad ( <i>Xoana Reguera</i> ) .....	43
<b>2. Competencias docentes genéricas</b> .....	47
Competencia 2.1. Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa ( <i>Irina Salcines</i> ) .....	49
Competencia 2.2. Diseñar situaciones de aprendizaje ( <i>Antonia Ramírez</i> ) .....	52
Competencia 2.3. Animar situaciones de aprendizaje ( <i>Roberto García</i> ) .....	56
Competencia 2.4. Gestionar la progresión de los aprendizajes ( <i>Natalia González</i> ) .....	60
Competencia 2.5. Diseñar estrategias de atención a la diversidad ( <i>Alejandra Hernando</i> ) .....	63
Competencia 2.6. Implicar al alumnado en su aprendizaje ( <i>Laura Cañadas</i> ) .....	67
Competencia 2.7. Afrontar los deberes y compromisos éticos de la profesión ( <i>José Luis Aparicio</i> ) .....	70
Competencia 2.8. Atender al propio desarrollo profesional docente ( <i>Lurdes Martínez</i> ) .....	74
Competencia 2.9. Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula ( <i>David Hortigüela</i> ) .....	79
Competencia 2.10. Poner en marcha procesos de investigación en el aula ( <i>Raúl Barba</i> ) .....	83
<b>3. Competencias docentes específicas de Educación Física</b> .....	87
Competencia 3.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física ( <i>Carlos Gutiérrez</i> ) .....	89

Competencia 3.2. Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales ( <i>Sonia Asún</i> ) .....	93
Competencia 3.3. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas ( <i>Ángel Pérez</i> ) .....	98
Competencia 3.4. Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva ( <i>Carolina Nieva</i> ) .....	102
Competencia 3.5. Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos ( <i>Roberto Monjas</i> ) .....	106
Competencia 3.6. Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física ( <i>Teresa Fuentes</i> ) .....	109
Competencia 3.7. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y su valor formativo y cultural ( <i>Antonio Fraile</i> ) .....	112
Competencia 3.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza ( <i>Eduard Ramírez</i> ) .....	117
Competencia 3.9. Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y la alimentación en la práctica educativa ( <i>Jorge Lizandra</i> ) ....	120
Competencia 3.10. Disponer de estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular ( <i>María Sanz</i> ) .....	124
Competencia 3.11. Saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza ( <i>Nuria Ureña y Encarnación Ruíz</i> ) .....	129
Competencia 3.12. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural ( <i>Darío Pérez-Brunicardi</i> ) .....	134
Competencia 3.13. Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física ( <i>Víctor Manuel López</i> ) .....	139
Competencia 3.14. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las claves de Educación Física ( <i>Eloísa Lorente y Alfredo Joven</i> ) .....	143
Competencia 3.15. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de Enseñanza-Aprendizaje relativos a la competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas ( <i>Rodrigo Atienza</i> ) .....	147
Competencia 3.16. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas ( <i>Miguel Tomás Chivite</i> ) .....	156
Competencia 3.17. Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas ( <i>Sandra Valencia</i> ) .....	160

# Introducción

Los procesos de innovación que se vienen desarrollando en la institución universitaria desde el inicio del siglo XXI están determinados por la presencia de las competencias que deben adquirir los estudiantes universitarios en los programas formativos. Con ello se trata de atender al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) vinculado con los cambios sociales del nuevo siglo, de manera que sean los estudiantes los principales protagonistas del proceso de aprendizaje y exijan que los docentes adecúen su proceder formativo a la nueva normativa competencial.

Las competencias aparecen en el escenario universitario español a través de los Libros Blancos en los que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) establece las directrices de la reforma de las titulaciones. Esa concepción de las competencias se recoge en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003)<sup>1</sup>, y ha influido no solo en esos primeros documentos, sino también en otras actuaciones como las experiencias piloto o el diseño de guías de cursos y materias (Escudero, 2008). Por tanto, el proyecto Tuning se convierte en el principal referente para diseñar las propuestas curriculares de las nuevas titulaciones en nuestro país, además de las aportaciones de autores relevantes como Perrenoud (2004)<sup>2</sup>, que señala diez nuevas competencias para enseñar, organizar y animar situaciones de aprendizaje. También Zabalza (2002)<sup>3</sup>, que recoge una serie de competencias docentes básicas en educación superior; o Brown y Pickford (2013)<sup>4</sup>, quienes hacen referencia a un conjunto de competencias claves para la educación superior.

De manera más concreta, las competencias definidas como la *capacidad de integrar, movilizar, combinar y coordinar conocimientos («saber»)*, *habilidades, destrezas («saber hacer»)*, *actitudes, valores y normas («saber ser»)* que permiten dar respuesta a una situación compleja en un contexto determinado (Palacios et al., 2019)<sup>5</sup>, surgen en el escenario educativo como una alternativa a los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, lo que supone para el profesorado tener que adop-

---

<sup>1</sup> González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

<sup>2</sup> Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (vol. 1). Graó.

<sup>3</sup> Zabalza Beraza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (vol. 1). Narcea Ediciones.

<sup>4</sup> Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior* (vol. 36). Narcea Ediciones.

<sup>5</sup> Palacios, A., López-Pastor, V. y Fraile, A. (2019). Perception Questionnaire of Teaching Competences in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 45-461. doi: 10.15366/rimcafd2019.75.005.

tar una nueva perspectiva en el diseño de sus programas y un cambio desde la lógica de los contenidos a la lógica de la acción. Esta nueva situación que se crea exige que las instituciones educativas deban generar sus propuestas de formación, adecuar su visión y misión a los retos y al nuevo contexto de las políticas educativas vigentes y contar con la participación de todos los agentes sociales que componen la comunidad.

La guía que aquí presentamos, como recurso didáctico, tiene por finalidad facilitar a los docentes su labor académica, no solo en el momento de diseñar sus propuestas curriculares en el desarrollo de los procesos docentes, sino también, de manera especial, en el momento de llevar a cabo la actividad evaluadora de los aprendizajes de los estudiantes. El nuevo rol conduce a los docentes a asumir la tarea de facilitador del aprendizaje, orientando su actividad profesional a formar en competencias, donde los saberes y contenidos se convierten en medios para alcanzar los fines previstos.

Este cambio educativo debe desarrollarse mediante un proceso de reflexión-acción, para lo que se precisa de una formación basada en un modelo sociocrítico que cuestione de manera permanente la acción pedagógica que se viene desarrollando en el aula. Todo ello, a través de un tipo de práctica donde docentes y estudiantes interactúen de manera cooperativa, en la que prime la formación humana integral desde un proyecto ético personal. Se trata de una práctica docente dentro de un escenario educativo en el que tengan presencia los diversos contextos en el ámbito social, económico, político, cultural, científico y tecnológico.

Para elaborar esta propuesta se parte de un grupo de profesores universitarios pertenecientes a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE), que lleva funcionando desde septiembre de 2005. En la actualidad está integrada por 164 profesores de 32 universidades y 25 áreas de conocimiento. Esta Red surge de las inquietudes de un profesorado que se cuestiona cómo mejorar sus modelos de evaluación en el contexto de reforma del EEES. El impulso inicial de la Red partió de la Universidad de Valladolid, con la organización, en 2003, de unos eventos académicos, centrados en la innovación docente y la evaluación formativa, a través del desarrollo de ciclos de investigación-acción.

Durante los últimos años, desde dicha Red se han llevado a cabo diversos proyectos (I+D+i) vinculados con el diseño, la implementación y la evaluación de competencias docentes en el escenario de la enseñanza superior, en Facultades de Educación y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En estos espacios se han desarrollado diversos programas formativos basados en competencias que han permitido introducir estrategias docentes no solo para desarrollar la actividad académica, sino también para implementar prácticas de evaluación formativa coherentes con el nuevo modelo universitario.

Los primeros estudios nos permitieron identificar qué competencias estaban presentes en los programas de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF), a partir de la percepción del alumnado, los egresados y el profesorado, así como comprobar qué tipo de competencias docentes adquirirían los estudiantes dentro y fuera de la FIPEF durante el desarrollo de las labores profesionales. Igualmente, permitieron identificar a través de qué instrumentos y técnicas el profesorado evaluaba las competencias transversales y específicas en la FIPEF. Analizar cuál era el grado de coherencia entre las competencias profesionales presentes en los programas y las guías didácticas objeto de evaluación y, por último, valorar en qué medida la evaluación formativa ayudaba a los estudiantes a adquirir esas competencias en la FIPEF.

En el último proyecto de investigación del grupo, las finalidades se han centrado en diagnosticar la situación actual de la evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios en la FIPEF, de cara a elaborar instrumentos didácticos y protocolos de B-P para el diseño, la dirección y la evaluación de esos trabajos con una decidida intención de transferencia de los resultados obtenidos en el ámbito universitario a otros contextos socioeducativos.

A lo largo de un período de más de ocho años, los diversos estudios en los que ha estado implicada la mayor parte de los autores de esta guía didáctica, han permitido confeccionar un listado de competencias mediante un proceso de validación y ajuste, que son las que se definen y caracterizan en esta guía.

El contenido de esta propuesta se dirige, entre otras actividades académicas, al diseño, puesta en práctica y evaluación de las competencias *transversales*, *docentes genéricas* y *docentes específicas de educación física* donde el profesorado de esta materia participa y que puede ajustarse a otras áreas académicas. Igualmente, con dicho contenido se pretende dar respuesta a la participación en comisiones de profesorado, selección de plazas, tribunales de oposiciones, etc., disponer de esta guía como referente facilitador de dicha labor, incluso para el desarrollo de la actividad docente, en la que cada una de esas competencias aparece recogida como parte esencial de las memorias de implantación de las titulaciones en grados y posgrados de las respectivas facultades.

Por último, queremos destacar el interés que puede tener dicho documento no solo en el contexto español, sino latinoamericano, ya que cada vez es mayor la presencia de las leyes educativas españolas, de los programas formativos y de nuestro profesorado en esos países, lo cual va determinando que las instituciones, los centros de formación del profesorado y los docentes de los países latinos puedan valerse de esta propuesta en las labores académicas anteriormente indicadas, y de igual manera en el contexto próximo europeo.

### **Análisis de las competencias**

Cada una de las competencias que se incluyen en esta obra se presenta a partir de una serie de apartados de análisis comunes: definición, evidencias y criterios de evaluación, relación con el contexto, ejemplo de evaluación de los logros con respecto a esta competencia (rúbrica), actividades y estrategias para la adquisición de la competencia y la relación de fuentes y enlaces de interés.

**1. Definición.** En este primer apartado del análisis se define cada una de las competencias en función de las diferentes fuentes teóricas de referencia. Se comienza con el estudio de las *competencias transversales*, que se refieren a la adquisición de habilidades, conocimientos y capacidades comunes a todo universitario y que son necesarios para el desarrollo eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje y para su aplicación en el ejercicio profesional. En este grupo de competencias se profundizará sobre las más significativas, como: analizar y sintetizar, organizar y planificar, comunicarse de forma oral y escrita y razonar de forma crítica y reflexiva, entre otras. Seguidamente, se estudiarán las competencias *docentes genéricas*, que informan sobre los fundamentos epistemológicos, metodológicos y normativos que cualquier docente debe dominar en su desarrollo profesional, independientemente de su especialidad. De este modo, se analiza y expone cómo: elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa, diseñar situaciones de aprendizaje, impli-

car al alumnado en su aprendizaje o desarrollar procesos de innovación educativa en el aula. Por último, se abordan las *competencias docentes específicas* vinculadas con la educación física, que podrían adaptarse a los contenidos del resto de áreas. Así pues, se exponen las competencias relacionadas con: diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de educación física, diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas o saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.

**2. Evidencias y criterios de evaluación.** Evaluar el grado de consecución de las competencias es una tarea que debe estar bien planificada para asegurar que el proceso seguido para su adquisición se ha desarrollado convenientemente. Por esta razón, se describen algunos indicadores o criterios para identificar la presencia o ausencia de cada aspecto clave de la competencia en la práctica y valorarla con criterios específicos. Algunos de estos indicadores atienden a los componentes esenciales en cualquier programación, como: presentar algunos de los contenidos a desarrollar, el diseño de las propuestas y procesos de evaluación, el desarrollo de las intervenciones didácticas o valorar la capacidad de desarrollar proyectos.

**3. Relación con el contexto.** En esta tercera sección se expone la relación de la competencia señalada con el contexto en el que se desarrolla. Algunos de los ámbitos de aplicación están relacionados con los entornos en los que el currículo educativo marca las pautas de actuación, como es el caso del desarrollo de las asignaturas básicas, obligatorias y optativas, en especial con los Trabajos Fin de Estudios (Grado o Máster), y en la preparación de los supuestos prácticos para las oposiciones. Por tanto, se presenta la casuística en la que, tanto los profesores como los estudiantes-opositores, deben adquirir las competencias en aras a realizar una buena praxis profesional o lograr superar una oposición en el ámbito de la docencia.

**4. Ejemplo de evaluación.** Como en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje la planificación de una evaluación continua y formativa se estima necesaria para comprobar, en este caso, el grado de adquisición de las competencias programadas. También para advertir las dificultades con las que se encuentra el estudiante para alcanzarlas y cómo, tanto el docente como el estudiante-opositor, establecen las adaptaciones necesarias para corregir los posibles errores cometidos durante el proceso. Previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje se identifican los comportamientos o las ejecuciones esperadas por los estudiantes a través de unos criterios organizados por niveles de efectividad. De este modo se facilita la labor de evaluar, de manera objetiva y crítica, el aprendizaje de las competencias a través de la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación de los implicados al permitir comparar los objetivos planificados con aquellos fundamentos que se estiman representativos de la competencia.

**5. Actividades y estrategias para la adquisición de la competencia.** Además de ofrecer un instrumento para evaluar cada competencia, se añade una serie de actividades y estrategias para favorecer su adquisición. Entre los más recomendados, se encuentran: la realización de ensayos tanto escritos como orales, las recomendaciones y los consejos para no cometer errores, el planteamiento

to de rutinas que garanticen conseguir el objetivo, la recomendación de lecturas que informen y fortalezcan los aprendizajes, la elaboración de vídeos para evitar malas prácticas en las presentaciones orales, la realización de presentaciones utilizando las herramientas TIC de forma apropiada, la formación de grupos de discusión, talleres y/o seminarios o la puesta en práctica de sesiones innovadoras, entre otras muchas sugerencias.

**6. Fuentes y enlaces de búsqueda de información.** Como última aportación para completar este trabajo sobre cada una de las competencias se añade un apartado dedicado a indicar documentos de interés para profundizar sobre el tema. Los enlaces a las referencias bibliográficas, *webs* o *blogs* ayudarán a los docentes y aprendices a ampliar sus conocimientos relativos a los aspectos desarrollados en la publicación. Por tanto, se mostrará una guía aconsejable a la hora de analizar cualquier competencia para determinar su validez, actualización, aplicabilidad y replicabilidad.

### Proceso de elaboración

La elaboración del material que compone esta obra, como se ha dicho, nace de la necesidad de disponer de instrumentos que permitan evaluar el grado de adquisición de competencias del futuro profesional docente. Esa necesidad se hace patente en la Formación Inicial del Profesorado, donde el estudiante y el resto de agentes educativos comparten objetivos.

Por tanto, se trata de un proceso inicialmente circunscrito al contexto universitario que adquiere mayor relevancia cuando se transfiere a otros ámbitos donde la demostración de las competencias del docente es crucial, como en los procesos selectivos de profesorado de niveles preuniversitarios, ya que el futuro docente debe demostrar que puede gestionar con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación Primaria o la Secundaria.

Pero también la evaluación de las competencias profesionales y personales del docente es clave para el diseño y gestión de la formación permanente, bien sea planteada por organismos y entidades competentes, bien sea autorregulada, formación continua que todo profesional conoce que es imprescindible.

Esta función de transferencia se basa en la necesidad de aplicar la investigación a la sociedad, en este caso al ámbito docente, lo que implica una importante proyección de las herramientas que se aportan en esta obra. El proceso seguido para su elaboración ha pasado por distintas fases:

*Fase I.* Se partió de la delimitación de las competencias que debe desarrollar un docente de EF teniendo en cuenta la definición y la clasificación de competencias más extendida en el ámbito universitario (González y Wagenaar, 2003)<sup>6</sup>, que las diferencia entre transversales y específicas. A partir de aquí se validaron escalas de competencias que se han venido puliendo en diferentes trabajos, coincidiendo con proyectos de investigación del grupo REFYCE. Las primeras escalas fueron validadas por Salcines Talledo, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez en

---

<sup>6</sup> González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

2018<sup>7</sup>, y, posteriormente, por Palacios Picos, López-Pastor y Fraile Aranda, en 2019<sup>8</sup>. A continuación se llevó a cabo la adaptación al ámbito francés de Asún, Caballero, Llhuisset, Rapún, Chivite y Romero en 2019<sup>9</sup>, y, finalmente, se ha validado una escala adaptada a los Trabajos Fin de Estudios («Cuestionario de Evaluación de Competencias en los TFG/TFM») de Gutiérrez y otros<sup>10</sup>, correspondientes todos ellos a proyectos de investigación de las convocatorias nacionales de Retos y Generación del Conocimiento a las que ha concurrido la RED.

*Fase II.* Tras esta primera fase de delimitación de competencias docentes, se inició un segunda cuyo objetivo fue seleccionar cuáles de esas competencias podrían tratarse en una publicación de carácter muy práctico y multifuncional como la que nos ocupa, ya que no se ceñiría únicamente a la Formación Inicial, sino a los procesos selectivos del profesorado, y también debería servir para la propia formación continua. Por tanto, a partir del conjunto de las competencias validadas se procedió a su ajuste a los objetivos de esta publicación. Ello nos llevó a la agrupación o reducción de algunas competencias al considerar que con ello se facilitaba la claridad del documento en su conjunto.

*Fase III.* Seleccionadas las competencias, el equipo de trabajo definió los aspectos que deberían tratarse en cada una de ellas, para, a partir de una información básica, cualquier profesor, estudiante, opositor o miembro de tribunales de oposiciones del ámbito pudiera aplicarla en su contexto.

*Fase IV.* Las competencias fueron asignadas a profesionales miembros de la REFYCE expertos en Formación de Profesorado, con formación reconocida en programación por competencias, estrategias metodológicas innovadoras e investigación en evaluación formativa y compartida, para garantizar una aproximación a los modelos formativos internacionales derivados del EEES.

Finalmente, esta publicación se plantea como un punto de partida para quienes la utilicen, donde, a partir de ejemplos y sugerencias, puedan elaborarse instrumentos complejos y completos como rúbricas, hojas de registro, cuadernos de aprendizajes y portfolios, etc.

Para conocer algunas de las propuestas de los autores, puede visitarse el *blog* de REFYCE ([revaluacionformativa.wordpress.com](http://revaluacionformativa.wordpress.com)).

<sup>7</sup> Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 31-51. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>

<sup>8</sup> Palacios Picos, A., López-Pastor, V. y Fraile Aranda, A. (2019). Cuestionario de percepción de competencias docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 445-461. doi: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>

<sup>9</sup> Asún, S., Caballero, D., Llhuisset, L., Rapún, M., Chivite, M. y Romero, M. R. (2019). *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 5(2), 391-397.

<sup>10</sup> Palacios Picos, A., López-Pastor, V. y Fraile Aranda, A. (2019). Cuestionario de percepción de competencias docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 445-461. doi: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>.

# Competencias transversales

# 1

- 1.1. Analizar y sintetizar.
- 1.2. Organizar y planificar.
- 1.3. Comunicarse de forma oral y escrita.
- 1.4. Comunicarse gestual y corporalmente.
- 1.5. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de estudio.
- 1.6. Razonar de forma crítica y reflexiva.
- 1.7. Adaptarse a situaciones nuevas.
- 1.8. Desarrollar la creatividad.



## COMPETENCIA 1.1. ANALIZAR Y SINTETIZAR

Inés Monreal

### 1. DEFINICIÓN

La competencia transversal «Analizar y sintetizar» (AS) está vinculada a desarrollar destrezas que posibiliten la capacidad de analizar realidades complejas dentro del ámbito educativo y adquirir herramientas para organizar y sintetizar la información más representativa según criterios previamente establecidos.

Los procesos intrínsecos dentro de la competencia AS dependen, preferentemente, de tres elementos, por un lado, los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a investigar en el proceso de elaboración del TFG/TFM; por otro, la destreza de desarrollar la percepción de la esencia dentro del trabajo, y, por último, los objetivos del TFG/TFM que ayudarán al estudiante a estructurar de manera exitosa el trabajo entrenando, a su vez, su capacidad de análisis de la realidad de su contenido y la síntesis del mismo. La competencia AS es fundamental para adquirir destrezas de identificación y detección de información relevante. También contribuye a crear ambientes formativos propicios para la práctica y el entrenamiento en el análisis y la síntesis de la información. Aunque es una competencia transversal, se conecta de manera natural con otras competencias clave como la comunicación lingüística y la emprendedora.

### 2. EVIDENCIAS: INDICADORES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

#### Analiza

- Identifica y relaciona las características más relevantes del TFG/TFM.
- Determina la idoneidad de recursos que forman parte del TFG/TFM.
- Establece una secuencia adecuada de análisis de contenido.

#### Sintetiza

- Extrae las ideas más importantes y conductoras del TFG/TFM.
- Se asegura de que cuenta con los elementos principales para llevar a cabo la esencia de su trabajo.
- Aplica técnicas para identificar la información relevante del TFG/TFM de manera autónoma y flexible.
- Organiza la información a través de la realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales...

### 3. RELACIÓN DE LA COMPETENCIA CON EL CONTEXTO

Esta competencia resulta fundamental en la elaboración del TFG/TFM y de la programación didáctica. La capacidad de análisis que repercute en una mejora en la elaboración de un TFG/TFM viene vinculada a la necesidad de desarrollar estrategias que evidencian la flexibilidad analítica. La capacidad de síntesis le permite realizar correctamente el resumen del TFG/TFM, así como realizar operaciones de integración más complejas con el contenido del trabajo.

En el contexto del profesor en el aula, la adquisición de la competencia en análisis y síntesis es fundamental y se debe tener en cuenta para dar *feed-back* próximo al estudiante, hacerle ver, de manera sintética, la valoración general de su trabajo y los aspectos a mejorar y a analizar desde un planteamiento crítico y reflexivo para que asuma con naturalidad los consejos o correcciones del docente. Todo ello le ayudará a adquirir capacidad de análisis de su trabajo, le acercará a un pensamiento divergente y le aportará distintos puntos de vista de un mismo tema sobre el que se fundamenta su TFG/TFM.

### 4. EJEMPLO DE EVALUACIÓN

#### Situación

Elaboración del Trabajo Fin de Máster o Grado o defensa de la programación didáctica en una prueba de oposiciones. Se selecciona un grupo de indicadores del apartado 2 de esta ficha y se prepara una rúbrica para su fácil cumplimentación.

Análisis y síntesis	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Analizar e identificar.	Analiza e identifica los elementos más relevantes que conforman el TFG/TFM e identifica las carencias y da indicaciones de cómo solventarlas.	Identifica los elementos más relevantes que conforman el TFG/TFM, detecta parcialmente las carencias y da indicaciones de cómo solventarlas.	Muestra problemas de análisis e identificación de los elementos más relevantes que conforman el TFG/TFM.
Sintetizar.	Domina las técnicas de síntesis para organizar los elementos más importantes del TFG/TFM y sus relaciones para la construcción final del texto.	Utiliza las técnicas de síntesis para organizar los elementos más importantes del TFG/TFM.	No muestra dominio de las técnicas de síntesis para organizar los elementos más importantes del TFG/TFM.



## TÍTULOS PUBLICADOS

- ACOSO ESCOLAR, *R. Bernabé Martínez.*
- ACTIVIDADES MUSICALES PARA NIÑOS PEQUEÑOS, *E. Ruiz Palomo, I. Luis Rico, T. de la Torre Cruz, M. C. Escolar-Llamazares, J. Huelmo García, S. Berbén Saiz y V. Domingo Martínez.*
- APRENDIENDO A BUSCAR CIENCIA EN LA SOCIEDAD, *Á. Ezquerro, R. Fernández-Carro, J. E. Vílchez y J. M. Vílchez-González.*
- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO A. *Pardo Rojas, M.ª de los Á. Triviño García y B. Mora Jaureguialde.*
- COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA, *C. Delgado Casas, E. Aragón Mendizábal y J. I. Navarro Guzmán (Coords.).*
- CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA, *J. Paredes y A. de la Herrán Gascón (coords.).*
- CÓMO MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO, *T. García Arias.*
- COORDINACIÓN DOCENTE EN LOS TÍTULOS DE MÁSTER, *E. M. Álvarez González (coord.).*
- EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES, *J. Esteras, P. Chorot y B. Sandín.*
- ESCRITURA ACADÉMICA, *J. A. Nuñez Cortés (coord.).*
- ESTIMULACIÓN COGNITIVA Y DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN BEBÉS (0 A 24 MESES), *M. Cáceres Chávez y M.ª J. de Iscar Pérez.*
- ESTRATEGIAS TRANSFORMADORAS PARA LA EDUCACIÓN, *A. Cortés Pascual, A. Rodríguez Martínez y S. Val Blasco (coords.).*
- EVALUAR COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO, *A. Fraile Aranda, J. C. Manrique Arribas, M.ª R. Romero Martín y C. Vallés Rapp (coords.).*
- INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN DISTINTOS CONTEXTOS FORMATIVOS, *C. Monge López y P. Gómez Hernández (coords.).*
- LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN POSITIVO, *S. Ibarrola-García y C. Iriarte Redín.*
- LA EDUCACIÓN DE LAS FORTALEZAS, *T. García Arias.*
- LA ESCRITURA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, *J. L. Gallego Ortega (coord.).*
- LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS DESTINADAS AL ALUMNADO CON TEA, *A. García Guzmán (coord.).*
- MANUAL DE TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO GRUPAL, *V. J. Ventosa Pérez.*
- MEDIACIÓN EDUCATIVA, *P. Gil Madrona, J. Abellán.*
- MENTORÍA Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES, *M. Fernández-Molina (coord.).*
- NEUROEDUCACIÓN EN EL CURRÍCULO, *M.ª Caballero.*
- NEUROEDUCACIÓN DE PROFESORES Y PARA PROFESORES, *M.ª Caballero.*
- ¡OÍR, ESCUCHAR, TOCAR!, *L. Green.*
- OPOSICIONES A MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA I. Temario, *A. Ramírez García, M. Jurado Gómez y J. R. Ruiz Suárez.*
- OPOSICIONES A MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA II. Supuestos didácticos, *A. Ramírez García, M. Jurado Gómez y J. R. Ruiz Suárez.*
- OPOSICIONES A MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA III. Programación didáctica, *A. Ramírez García, M. Jurado Gómez y J. R. Ruiz Suárez.*
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL CAMBIO Y EL LIDERAZGO, *María de la O Toscano Cruz y Manuel Delgado García (coords.).*
- PRACTICANDO MINDFULNESS CON NIÑOS Y ADOLESCENTES., *L. López Hernández (coord.).*
- PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD, *A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.).*
- STORYTELLING, *Y. Aparicio Molina y M. Pérez Agustín.*
- SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN EDUCATIVAS, *J. M.ª Nieto Gil.*
- TDAH Y FUNCIONES EJECUTIVAS, *M.ª I. Gómez León.*