



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2017-2018

**COMPETENCIAS DOCENTES EN EL
PROFESORADO DE MÚSICA NOVEL Y EXPERTO
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**TEACHING COMPETENCES
IN NOVICE AND EXPERT MUSIC TEACHERS
IN SECONDARY EDUCATION**

ESPECIALIDAD: MÚSICA

APELLIDOS Y NOMBRE: ARRANZ DE DIEGO, ALMUDENA

DNI: 05443705L

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR: Dr. Roberto Cremades Andreu

Vicedecano de Investigación y Posgrado

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física

Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. EDUCACIÓN SECUNDARIA	8
2.1.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	8
2.1.2.1. LA MÚSICA COMO MATERIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	9
2.2. PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	10
2.2.1. COMPETENCIAS DOCENTES	11
2.2.1.1. PROFESORADO NOVEL	18
2.2.1.2. PROFESORADO EXPERTO	21
3. OBJETIVOS	22
4. METODOLOGÍA.....	23
4.1. MÉTODO.....	23
4.2. PARTICIPANTES Y MUESTRA.....	23
4.3. INSTRUMENTO	27
4.3.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN PROFESORADO NOVEL Y PROFESORADO EXPERTO	27
4.3.2. VALIDEZ Y FIABILIDAD	29
4.3.3. PROCEDIMIENTO	29
4.3.3.1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	30
4.4. RESULTADOS.....	33
4.4.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	33
4.4.2. ESTADÍSTICOS INFERENCIALES A TRAVÉS DE LA PRUEBA U DE MANN-WHITNEY	35
4.5. DISCUSIÓN	37
4.5.1. IMPACTO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA LABOR DOCENTE	39
4.5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	39
4.5.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	40
4.6. CONCLUSIONES	41
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
6. ANEXOS.....	46
- Anexo 1: Rúbrica de evaluación sobre las competencias docentes en profesores noveles y profesores expertos.....	46
- Anexo 2: Protocolo de validación de la rúbrica de evaluación.	48

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende exponer los resultados obtenidos del estudio comparativo de las competencias docentes en el profesorado de Música novel y experto en educación secundaria. Realizado en el contexto de las prácticas del Máster en un centro escolar del distrito madrileño de Chamartín, el estudio se ha basado en una intervención didáctica en la que se ha implementado una misma Unidad Didáctica sobre notación musical no convencional a 2 grupos de 2º de ESO, por parte de 2 profesoras distintas, una novel y una experta. Tras 7 sesiones de intervención didáctica, los alumnos evaluaron las competencias didácticas de cada profesora, estructuradas en 12 ítems: fomento de la participación del alumnado, gestión de la disciplina en el aula, recursos utilizados en la exposición del tema, dominio del tema y lenguaje utilizado, materiales entregados, planificación y gestión del tiempo de las clases, claridad en las explicaciones, motivación a través de las actividades propuestas, actitud para con el alumnado, resolución de dudas, adecuación de los contenidos a los conocimientos previos, y valores implementados.

El trabajo se ha desarrollado desde un enfoque cuantitativo, llevando a cabo un estudio comparativo a través de un diseño *cuasi-experimental* de 2 grupos experimentales con fase post-test. Los datos fueron recogidos mediante una rúbrica de evaluación, diseñada y validada específicamente para este estudio.

El análisis de los datos obtenidos ha permitido la configuración de un marco de referencia de las competencias docentes deseables para un profesor de Música de secundaria eficiente, así como de un listado de las competencias que un profesor novel habrá de atender en sus primeros estadios de labor docente, en orden de prioridad de atención, con el fin de mejorar su praxis en el aula.

Palabras clave: Competencias docentes, profesorado novel, profesorado experto, música, educación secundaria

ABSTRACT

The present study aims to show the results obtained from the comparative study of teaching competences in novice and expert music teachers in secondary education. The research has been carried out in the context of the Master's training program, in a school of the district of Chamartín, in Madrid. It has been based on a didactic intervention, developing a unit concerning the non-conventional music notation. 2 different teachers, novice and expert, had implemented the same contents to 2 different groups of second year of secondary education. After 7 sessions, the students evaluated the teaching competences of each teacher, considering 12 items: promotion of student participation, management of the discipline during the classes, resources used in the exposition of the contents, knowledge of the subject and used language, resources delivered, management of the time of class, clearness in the explanations, motivation through the proposed activities, attitude towards students, resolution of doubts, adaptation of the contents to the previous knowledge, and values.

This research has been developed from a quantitative approach, carrying out a comparative study through a *quasi-experimental* design of 2 experimental groups with post-test phase. Data were collected by an evaluation rubric, designed and validated specifically for this study.

The analysis of the data has made it possible to create a reference framework of the desired teaching competences of a Music teacher in secondary education, as well as a list of the skills in which a novice teacher should focus in the first years of teaching, in order of priority, to improve their praxis in the classroom.

Keywords: Teaching competences, novice teachers, expert teachers, music, secondary education

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Según las disposiciones vigentes de la Ley Orgánica 2/2006, de educación, España conforma la profesión de Profesor¹ de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado. Según la Resolución de 17 de diciembre de 2007, esta formación se acredita mediante el correspondiente título oficial de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MFPEs).

El plan de estudios del MFPEs, recogido en la Orden ECI/3858/2007, contempla un periodo de prácticas obligatorio realizado en colaboración con instituciones educativas establecidas mediante convenio entre la Universidad y la Administración Educativa. Asimismo, contempla la realización del Trabajo de Fin de Máster (TFM), que supone la culminación en la adquisición de conocimientos y competencias de la especialidad. El TFM debe estar enmarcado en un contexto educativo, y preferentemente relacionado con el periodo de prácticas.

La temática elegida para el presente TFM son las competencias docentes del profesorado de Música de educación secundaria, planteando un estudio comparativo entre un profesor novel y un profesor experto.

El interés por abordar esta cuestión está justificado, en primera instancia, por la repercusión directa de la formación del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Según el estudio realizado por Mourshed, Chijioke y Barber (2012), analizando 20 sistemas educativos exitosos de todo el mundo, se demuestra que los sistemas que se hallan en valores deficientes o regulares de desempeño, están caracterizados por educadores menos capacitados.

La investigación de Sciara (2017) sobre la relación entre la autoeficacia y la formación del profesorado revela que, cuanto más eficaz y actualizada es la formación de los profesores, mayor es la autoeficacia y, en consecuencia, aumenta la motivación, el compromiso y la satisfacción en el ámbito profesional, lo que desemboca en una enseñanza de mayor calidad. La formación del profesorado constituye la piedra angular para garantizar la excelencia de los sistemas educativos: “la calidad de un sistema educativo no puede ser

¹ En virtud de los preceptos de la Real Academia Española sobre economía del lenguaje y facilidad sintáctica y de concordancia, tanto en la redacción como en la comprensión, en el presente trabajo se ha optado por el uso del genérico del masculino para designar la clase en los sustantivos que se refieren a seres animados, aludiendo a todos los individuos sin distinción de sexo.

superior a la calidad de su profesorado” (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2015, p. 5).

Como se pone de manifiesto en la revisión bibliográfica, existe una escasez de publicaciones sobre competencias docentes del profesorado de Música en la etapa concreta de la educación secundaria. Este trabajo pretende contribuir al desarrollo de estudios de dicha índole, con el fin último de ayudar a mejorar la práctica de los docentes.

Otro de los motivos que justifican el presente trabajo es la necesidad de colaborar para con la comunidad educativa para tratar de dar respuesta a los nuevos retos que la sociedad, en constante evolución, plantea. Desde finales del siglo XX, organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) vienen proponiendo que el aprendizaje debe ser un proceso permanente y que toda la educación debe ser articulada sobre ese principio (UNESCO, 2016). Así, surgió el *Lifelong Learning*, una corriente que defiende la educación como un proceso permanente e integral que permite el desarrollo pleno del individuo y lo capacita para vivir como ciudadano libre y responsable. Asimismo, está en plena discusión la necesidad de nuevas estrategias de enseñanza transversal, interdisciplinar e inter-competencial, que amplíen los límites del conocimiento por campos y el estancamiento profesional, requerimiento fundamental para un mundo cada vez más globalizado y en vertiginosa transformación; es lo que se conoce como *Boundaryless Learning* (Sciara, 2017). Debido a este contexto de cambio, la profesión docente se ha enriquecido y complicado, requiriendo competencias profesionales, pedagógicas, didácticas, psicológicas y lingüísticas que este trabajo pretende identificar para que puedan ser tomadas como hoja de ruta para la mejora en la iniciación y en la práctica de los futuros profesores.

La educación y la figura del profesor sufren en España un periodo sombrío. En términos generales, este país posee una elevada tasa de abandono escolar, ocupa una posición mediocre en evaluaciones internacionales, su enseñanza bilingüe es deficiente y existe una desconexión entre la escuela y el mundo laboral (Marina, Pellicer y Manso, 2015). Esta situación de emergencia requiere que el docente asuma el protagonismo del cambio y encarne la transformación del sistema educativo. Este trabajo pretende arrojar un modesto haz de luz a este proceso tan necesario.

Esta confluencia de los motivos expuestos ha posibilitado el desarrollo de este TFM, que culmina la formación inicial como docente, y supone el punto de partida para la experiencia profesional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este apartado se pretende contextualizar el marco del sistema de enseñanza en el que actúa el profesorado de secundaria, entendiendo el perfil de alumnado de esta etapa, la organización del sistema, y la presencia de la música en el currículo; todo ello, con el fin de abordar sus competencias docentes desde una perspectiva más fundamentada y concreta.

La educación secundaria es una etapa tradicionalmente caracterizada por 3 atributos: fragmentación disciplinar de los currículos, estructuración de los estamentos docentes por especialidades y organización de la enseñanza por horas lectivas. Estos factores han contribuido a que se la identifique como el nivel de enseñanza más complejo, tanto para el profesorado, como para el alumnado (Hernández y Carrasco, 2012).

Los alumnos, en edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, experimentan durante esta etapa de adolescencia numerosos cambios físicos, psicológicos y sociales; en este contexto, el docente debe comprender esta fase de desarrollo y actuar en consecuencia para ayudar al alumno en su camino hacia la vida adulta.

En España, la educación secundaria está formada por 2 etapas: la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, ambas regladas por la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, y bajo la disposición del Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Dado que la intervención didáctica desarrollada en el presente trabajo se ha centrado en la etapa de ESO y en un centro escolar de la Comunidad de Madrid, se describirá y analizará este periodo educativo, atendiendo a los preceptos dispuestos por el Decreto 48/2015, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

2.1.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Es la etapa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Se estudia normalmente entre los 12 y los 16 años de edad, al término de la Educación Primaria. Está formada por 4 cursos, organizados en 1^{er} ciclo (1^o-3^o de ESO) y 2^o ciclo (4^o de ESO).

Durante los 2 últimos cursos del 1^{er} ciclo de ESO, se lleva a cabo el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), dirigido a aquellos alumnos que presenten

dificultades de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. En el PMAR, se utiliza una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferentes a las establecidas en el currículo general, con la finalidad de que el alumnado pueda cursar el 2º ciclo por la vía ordinaria y, así, poder obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El 2º ciclo de ESO tiene un carácter fundamentalmente propedéutico, es decir, preparatorio para la siguiente etapa. Puede cursarse en la opción de las enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, y en la opción de las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional, no siendo vinculantes las asignaturas elegidas en el curso anterior.

Según el currículo básico de ESO, las asignaturas de ESO se agrupan en 3 bloques: asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica.

2.1.2.1. LA MÚSICA COMO MATERIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En los 2 ciclos de ESO, la asignatura de Música aparece entre las asignaturas específicas, como materia de opción, de las cuales el alumnado debe elegir entre otras muchas opciones de diversa índole.

Focalizando en la normativa autonómica, el currículo de la Comunidad de Madrid dispone la asignatura de Música como materia específica en el 1º ciclo, a cursar en 2º y 3º. Asimismo, establece que los centros podrán ofertar la asignatura de Taller de Música en 1º, en el marco de las asignaturas específicas, o de las asignaturas de libre configuración autonómica. En el 2º ciclo, la asignatura de Música se encuentra entre las asignaturas específicas de oferta obligada para los centros.

Analizando la organización curricular de la Administración educativa madrileña, se observa que la música, como disciplina, aparece reflejada de manera directa en las asignaturas de Música y de Taller de Música, e indirectamente en la asignatura de Artes Escénicas y Danza, específica del 2º ciclo. Cabe mencionar que también se implementan algunos contenidos relacionados con la música en Educación Plástica Visual y Audiovisual, asignatura específica del 1º ciclo, a cursar en 1º y 2º, y específica de obligada oferta del 2º ciclo. A continuación, se describen las asignaturas anteriormente citadas:

La asignatura de Música reconoce el valor de la música como bien cultural, medio de comunicación, vehículo de desarrollo integral de las personas y herramienta a través de la cual fomentar el pensamiento crítico y la sensibilidad estética. Los contenidos abarcan valores transversales como la autonomía, la cooperación, la disciplina y la asunción de responsabilidades. Los contenidos están divididos en 4 bloques: Interpretación y creación (expresión instrumental, vocal y corporal), Escucha (audición y comprensión del hecho musical), Contextos musicales y culturales (relación entre música y cultura, y valoración del patrimonio musical), y Música y tecnologías (interacción entre música y tecnologías de la información y la comunicación).

La asignatura de Taller de Música se articula sobre la interpretación musical colectiva, con el fin de adquirir destrezas y habilidades beneficiosas para el desarrollo cognitivo e integral de la persona, tales como la memorización, la concentración, la psicomotricidad, las formas de expresión no verbal, la disciplina, y la sensibilidad artística. Los contenidos están divididos en 3 bloques: Interpretación, Creación y Práctica Musical.

La asignatura de Artes Escénicas y Danza tiene como finalidad proporcionar al alumno las herramientas necesarias para analizar y comprender las distintas manifestaciones escénicas, asumiendo su importancia como creación artística y reflejo de la evolución de la sociedad. Esta asignatura concede un papel muy relevante a la música, tomándola como condición indispensable de muchas de las artes escénicas. Los contenidos están divididos en 4 bloques: Común, Teatro, Danza, y Otras artes escénicas.

2.2. PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este apartado, se tratará de conocer el estado de la cuestión en torno a las competencias docentes del profesorado de Música de educación secundaria, como punto de partida para encontrar aquellas competencias deseables para el ejercicio eficaz de la profesión.

Carrillo (2015) realizó un estudio sobre la situación actual de las competencias docentes del profesorado de Música, encontrando que los primeros marcos de referencia se remontan a hace más de medio siglo, y que los más recientes poseen ya más de una década. Pese a que las publicaciones sobre competencias docentes en el ámbito general están proliferando constantemente, aquellas con énfasis en la educación musical en esta etapa concreta, son ciertamente escasas.

2.2.1 COMPETENCIAS DOCENTES

Las competencias docentes son el conjunto de habilidades, destrezas, y elementos cognitivos y actitudinales, requeridos por la amplitud de las demandas sociales para desempeñar la actividad profesional de la docencia, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad.

Las reflexiones sobre las competencias de los docentes se remontan al informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Delors y conocido como “La educación encierra un tesoro” (1996), en el que se aborda la misión de educar desde su articulación en 4 pilares: saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Tanto expertos como instituciones y organizaciones internacionales han teorizado sobre este asunto y han confeccionado marcos de referencia genéricos de las competencias del profesorado, entendidos como descriptores que aúnan el conocimiento formal acreditado (formación inicial), y el posterior conocimiento adquirido a través de la experiencia profesional (formación permanente). Según Sánchez-Tarazaga (2017), la definición de las competencias docentes cumple 3 funciones: institucional (definiendo el rol del profesorado), corporativa (facilitando los procesos de formación, selección y evaluación), y social (informando a la comunidad educativa y social de la atención que se le presta al sector).

Los marcos de competencias docentes están en constante actualización, debido a la evolución de la sociedad y las nuevas demandas educativas. A continuación, se muestra un breve análisis resultante de la revisión de los marcos de referencias relevantes más recientes.

Caena (2014) concibe al profesor como agente reflexivo, experto del conocimiento disciplinar y transversal, experto, actor en el aula, agente social y aprendiz permanente. Establece las siguientes competencias docentes:

- Estrategias de gestión del conocimiento
- Enseñanza de la disciplina de conocimiento
- Gestión del aula
- Habilidades interpersonales de colaboración y reflexión e investigación
- Actitud crítica
- Actitud positiva y compromiso
- Adaptación

La Comisión Europea puso en marcha en 2012 una estrategia denominada *Un nuevo concepto de educación*, con el resultante marco de competencias docentes:

- Conocimientos y comprensión (conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico, conocimiento pedagógico, conocimiento del currículo y de la organización del sistema educativo, conocimiento inclusivo y de atención a la diversidad, uso de las TIC y las TAC, psicología, evaluación y teorías de aprendizaje)
- Habilidades (planificación de la docencia, utilización de recursos y materiales, gestión individual y de grupos, evaluación y elaboración de planes de mejora docente y de aprendizaje, labores e investigación educativa, trabajo en equipo)
- Disposiciones: creencias, actitudes, valores, compromisos (relación de la materia con otras áreas, formación y renovación permanente, compromiso con la educación, cumplimiento de prácticas éticas)

Bernal y Teixidó (2012), por su parte, establecen las siguientes competencias docentes:

- Implementación de las nuevas formas de aprendizaje
- Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Trabajo en equipo
- Competencia comunicativa
- Relaciones interpersonales
- Resolución de conflictos
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos
- Participación en la gestión del centro
- Liderazgo hacia la innovación
- Actuar de manera coherente con respecto a los dilemas éticos de la profesión docente

Casas (2010) propone una educación integrada en el pensar, el sentir y el actuar, expresando su preocupación por el periodo de la formación inicial del profesorado. Establece las siguientes competencias docentes:

- Competencias personales
 - Competencias interpersonales
 - Competencias intrapersonales
- Competencias profesionales
 - Seleccionar los contenidos disciplinares y adecuarlos al alumnado
 - Enseñar a hablar para aprender
 - Confeccionar herramientas de aprendizaje y secuencias didácticas

- Convertir al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje, potenciando el trabajo cooperativo
- Utilizar las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC)
- Atender a la diversidad y a las necesidades educativas
- Implicarse en la gestión del centro y trabajar en equipo con el resto de la comunidad educativa
- Asesorar a las familias
- Comprometerse con la formación permanente

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) articula las competencias docentes sobre las responsabilidades para con el estudiante, la clase, el centro, y otros agentes de la comunidad educativa (2009):

- Competencias para con el estudiante:
 - Gestionar los procesos de aprendizaje
 - Responder de manera efectiva a las necesidades educativas
 - Integrar la evaluación formativa y sumativa
- Competencias para con la clase:
 - Desenvolverse en contextos de diversidad cultural
 - Desarrollar contenidos transversales
 - Integrar estudiantes con necesidades educativas especiales
- Competencias para con el centro:
 - Trabajar en equipo
 - Desarrollar sistemas de evaluación
 - Utilizar las TIC
 - Colaborar en proyectos interdepartamentales, interniveles, entre distintos centros y entre distintos organismos internacionales
 - Formarse en habilidades de gestión y liderazgo
- Competencias para con otros agentes de la comunidad educativa:
 - Asesorar a las familias o tutores legales
 - Mantener los vínculos con toda la comunidad educativa

Por último, destaca especialmente Tribó (2008), quien toma como punto de partida las competencias docentes genéricas, para la elaboración de un modelo de competencias docentes específicas del profesorado de secundaria. Su modelo de competencias docentes ha sido seleccionado para el propósito del presente trabajo. Tribó afirma la necesidad de una integración entre conocer cómo aprenden los alumnos (psicología de la educación), saber con qué métodos enseñar (pedagogía), contextualizar el acto educativo

(sociología de la educación) y saber transferir el conocimiento disciplinar a la dinámica del aula (didáctica específica).

Parte de la clasificación del informe Delors sobre el aprendizaje para abordar la competencia docente de un profesor y valorarla positivamente si integra simultáneamente la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser) y, además, si las sabe aplicar de manera coordinada en la práctica.

Afirma que un profesor es competente, sobre todo, si sabe transferir esta interrelación de estrategias complejas a nuevas situaciones educativas y de aprendizaje. Aquel que, además de sentirse seguro en el dominio de las competencias instrumentales (habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas) y de las competencias interpersonales (interacción social y cooperación), sabe ejercer de manera creativa las competencias sistémicas (relaciones de las partes con el todo).

Establece un paralelismo entre la figura del docente con la de un patrón de un barco que no debe dejar solo al aprendiz nunca, pero le va cediendo gobernabilidad; así, el objetivo es que el alumno aprenda a gobernar él mismo el barco de su inteligencia.

A continuación, se muestra el marco de referencia de las competencias docentes en detalle que un profesor de secundaria debe poseer, según Tribó:

Tabla 1

Marco de referencia de las competencias docentes del profesorado de secundaria

Competencias científicas/ aprender permanentemente (saber)	Competencias metodológicas/ técnicas (saber hacer)	Competencias sociales/ participativas (saber estar)	Competencias personales/ interpersonales/intrapersonales (saber ser)
Conocer sólidamente los contenidos científicos actualizados del área o disciplina de la que se es profesor	Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo	Desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad educativa	Tener un buen conocimiento de uno mismo y una imagen realista de las propias capacidades
Conocer la historia de la ciencia y la evolución epistemológica del área o disciplina de la que se es profesor	Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos	Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	Saber tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones
Conocer la metodología de investigación de la ciencia que enseña, y saber hacer la transposición didáctica del metaconocimiento al meta-aprendizaje en la propia área, para crear situaciones que favorezcan el aprendizaje autónomo y ayudar a aprender a aprender	Aplicar estrategias para agrupar a los alumnos para realizar actividades compartidas y trabajar en equipo	Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa	Asumir responsabilidades de coordinación docente, de organización y, si es necesario, de liderazgo dentro del centro
Saber planificar, organizar y secuenciar adecuadamente situaciones de aprendizaje gracias al dominio de la didáctica específica y de las estrategias didácticas de su área o materia en las etapas de 12 a 16 años y de 16 a 18 años	Diseñar una programación didáctica de la propia área y de los niveles y ciclos de que los que sea responsable, adaptando didácticamente los contenidos al perfil psico-socio-pedagógico de los alumnos para conseguir un aprendizaje comprensivo y significativo	Trabajar en equipo para diseñar y desarrollar proyectos educativos, por áreas curriculares, por ciclo o nivel, y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del centro de secundaria al contexto sociocultural	Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación

Competencias científicas/ aprender permanentemente (saber)	Competencias metodológicas/ técnicas (saber hacer)	Competencias sociales/ participativas (saber estar)	Competencias personales/ interpersonales/intrapersonales (saber ser)
Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación, y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años)	<p>Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula</p> <p>Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora</p>	Participar en la coordinación de la programación docente del centro, y en la concreción de estrategias didácticas y metodológicas, y en los proyectos del centro	Ser consciente de que, con la acción educativa, el profesor de secundaria comparte y construye valores con sus alumnos y participa en la construcción del futuro
Conocer las estrategias educativas innovadoras, para reflexionar sobre la práctica educativa y mejorarla	<p>Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado</p> <p>Utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza y aprendizaje</p>	<p>Colaborar y trabajar con otros profesionales de la educación (educadores sociales y psicopedagogos), con trabajadores sociales o con profesionales de la sanidad, con los cuales el centro de secundaria comparte objetivos educativos, de promoción de la salud y de desarrollo armónico de los jóvenes y los adolescentes</p>	Construir una identidad profesional, individual y colectiva, basada en el autocontrol y el equilibrio emocional, resistente a la frustración y que no dimita nunca de acoger a los alumnos en el proceso educativo integral
Dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área y disciplina y para poder hacer uso de ella en situaciones educativas	Desarrollar la acción tutorial y la orientación personal, y facilitar información académica y profesional, ofreciendo a los alumnos atención individualizada y de grupo	<p>Facilitar la comunicación y la acción tutorial con los alumnos y las familias</p> <p>Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular</p>	Asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser conscientes de los deberes y las obligaciones que comporta
Tener un alto nivel de competencia lingüística en las lenguas que correspondan	Conocer sistemas y técnicas de evaluación de las competencias y utilizarlas para identificar las necesidades educativas de los alumnos	Fomentar la relación del centro educativo con las instituciones y agentes sociales del entorno, con los cuales debe compartir y fomentar objetivos educativos	Mostrar capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional

Competencias científicas/ aprender permanentemente (saber)	Competencias metodológicas/ técnicas (saber hacer)	Competencias sociales/ participativas (saber estar)	Competencias personales/ interpersonales/intrapersonales (saber ser)
<p>Dominar de manera suficiente una lengua extranjera, para poder impartir la docencia del área de la cual es profesor en lengua extranjera, si el proyecto educativo de centro así lo prevé</p>	<p>Elaborar propuestas de adaptación individual del currículum del área para atender necesidades educativas especiales</p> <p>Hacer una evaluación inicial de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de evaluaciones cualitativas que nos permitan observar y estimular su progreso</p> <p>Tener capacidad de preparar, seleccionar y construir materiales didácticos y utilizarlos en la propia área curricular o en proyectos interdisciplinarios de estudio de casos, resolución de problemas o investigaciones escolares</p> <p>Usar los resultados de la evaluación, en su vertiente pedagógica y no exclusivamente acreditativa, como elemento promotor de la mejora del aprendizaje de los alumnos y para mejorar la propia actuación docente y adaptar o modificar, si es necesario, la programación didáctica del área</p>	<p>Participar en proyectos de investigación educativa para introducir propuestas de innovación dirigidas a la mejora de la calidad educativa</p>	<p>Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuado, mediante la evaluación que ayuda a mejorar la propia práctica</p> <p>Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Tribó (2008)

2.2.1.1. PROFESORADO NOVEL

Un profesor novel es aquel que comienza a adquirir experiencia en la profesión docente. Según esta definición, profesores noveles pueden ser aquellos que aún se encuentran en periodo de formación, o aquellos que acaban de profesionalizarse en el sistema educativo. Para cada una de estas situaciones, se llevan a cabo distintas actuaciones en forma de modelos interactivos de desarrollo profesional: programas de tutelaje llevados a cabo por un profesor experimentado que actúa de mentor, enmarcados dentro del contexto de la fase de prácticas, y programas de apoyo para profesores en los primeros estadios del desarrollo profesional, denominados programas de inducción. El estudio TALIS 2013² (OCDE, 2014) define los programas de iniciación para profesores como:

“un conjunto de actividades estructuradas en un centro educativo que sirvan de apoyo a la integración de los profesores en el centro, o a la profesión docente para los nuevos profesores [...] Pueden ayudar a los nuevos profesores, en el centro o en la profesión, a enfrentarse con éxito a las dificultades iniciales y a los retos asociados con la docencia”
(p. 71)

La fase de prácticas de la formación inicial de los docentes es un hito en la trayectoria del futuro profesor, y se define como el proceso de iniciación a la enseñanza; aprender a enseñar. Durante este periodo, el profesor tutor transmite el conocimiento a su aprendiz de diversas maneras: proporcionándole información y ejemplo de buenas prácticas educativas, permitiéndole poner en práctica sus propuestas, haciéndole un seguimiento de su evolución, y ofreciéndole materiales, estrategias, asesoramiento y diálogo profesional.

En el primer año de desarrollo profesional de un profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se llevan a cabo programas de acompañamiento. En la escuela pública, el profesor recién incorporado tiene la consideración de profesor en prácticas, y su responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas es compartida con un profesor experimentado que ejerce de profesor tutor.

En ambos contextos (fase de prácticas y primer año de desempeño profesional), los profesores noveles están sometidos a una serie de dificultades devenidas de su transición de estudiantes a profesores, un importante cambio de rol. “Uno es estudiante

² Estudio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, denominado TALIS por sus siglas en inglés (Teaching and Learning International Survey).

en junio y profesor con plenas responsabilidades en septiembre” (Lortie, citado en Eirín, García y Montero, 2009, p. 102).

Marcelo (2008) habla de supervivencia para referirse a la situación a la que se someten los alumnos noveles, experimentando dificultades como la brecha entre formación teórica y necesidades educativas en la práctica, la adaptación al centro, la generación de un elenco de recursos y materiales sobre los cuales fundamentar su actividad docente y la adquisición de responsabilidades equiparables a las de profesores experimentados.

Para facilitar la adquisición de las competencias docentes en el profesorado novel, Tribó (2008) dispone que el primer requisito es practicar en el aula diversos modelos de interacción que incluyan la aplicación de una gran variedad de métodos, estrategias y recursos didácticos: talleres interdisciplinarios, seminarios, investigaciones, resolución de problemas, proyectos, informes, etc. Porque es en la situación real de aula donde el futuro profesor aprenderá a transferir y a aplicar los conocimientos de diferente naturaleza (teórico-prácticos, disciplinares de la propia ciencia, del ámbito psico-socio-pedagógico o de la didáctica específica) en un único acto didáctico. De este modo, el profesor novel, empezará su desarrollo hacia profesor experto, en la medida aprendiendo a contextualizar, transferir y aplicar de manera integrada estos diversos conocimientos en situaciones de aula nuevas.

Las competencias docentes que se le suponen a un profesor novel de Música de Educación Secundaria y Bachillerato son aquellas que se deben haber obtenido durante el periodo de formación inicial, dispuestas en la Orden ECI/3858/2007, y recogidas a continuación:

- Conocer los contenidos curriculares de la especialidad de Música, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro

- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en materia de música
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza y la iniciativa personales
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Conocer la normativa y la organización institucional del sistema educativo y los modelos de mejora de la calidad con aplicación en los centros de enseñanza
- Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, las perspectivas y la interrelación con la realidad social de cada época
- Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos

En el presente trabajo, se pretende realizar un estudio comparativo entre las competencias docentes de un profesor novel y de un profesor experto de Música de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, contrastando su actividad docente,

para que sirva de hoja de ruta sobre los aspectos a mejorar por todos aquellos alumnos que se encuentran en los primeros estadios de profesionalización en esta labor.

2.2.1.2. PROFESORADO EXPERTO

Un profesor experto es aquel no sólo que posee dilatada experiencia profesional en la actividad docente, sino aquel que ha adquirido plenamente y desarrolla de manera eficaz las competencias docentes.

Eirín, García y Montero (2009) recalcan que, pese a la superación de los retos expuestos en el apartado anterior, relacionados con las debilidades de los alumnos noveles, hay muchos otros desafíos a los que los alumnos expertos se tienen que seguir enfrentando a lo largo de toda su vida profesional, abordando situaciones y escenarios que volverán a hacerles sentir como profesores principiantes.

Estos retos vienen determinados, en gran parte, por la naturaleza de las sociedades basadas en el conocimiento, las cuales se encuentran en una constante y vertiginosa evolución. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe responder a esta realidad.

El profesorado experto necesita una renovación constante de su formación intelectual y disciplinar, complementaria de su formación profesional, y una gran capacidad de adaptación. No se trata únicamente de implementar nuevas y diferentes estrategias educativas y principios metodológicos, sino de abrirse al cambio epistemológico que supone situar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno como eje del nuevo paradigma docente, asumiendo que todo conocimiento es perfectible.

El meta-aprendizaje se erige como una de las necesidades actuales en los centros escolares, tornándose como una exigencia educativa imprescindible enseñar al alumnado a transformar toda la información que reciben, no sólo en el aula sino en cualquier ámbito de su vida, en conocimiento. El profesor debe desarrollar en el alumno la autonomía cognitiva, actuando de mediador entre la información y el conocimiento, a través de estrategias como la resolución de problemas, la elaboración de proyectos, la localización, selección, análisis e interpretación de la información, el trabajo en equipo... En definitiva, saber convertir el metaconocimiento en la base del meta-aprendizaje.

Habiéndose tomado como modelo de referencia el marco de competencias docentes propuesto por Tribó (2008), y sirviendo el mismo para el propósito del presente trabajo, a continuación, se realiza una propuesta propia de un marco de las competencias docentes que se le suponen a un profesor experto de Música de Educación Secundaria

Obligatoria y Bachillerato. Estas competencias se han focalizado en la praxis docente, y han servido para la configuración del instrumento de medida, como se verá más adelante, en el apartado referente a la metodología.

Tabla 2
Competencias docentes del profesorado experto de Música de educación secundaria

COMPETENCIA DISCIPLINAR (SABER)	COMPETENCIA METODOLÓGICA (SABER HACER)	COMPETENCIA SOCIAL (SABER ESTAR)	COMPETENCIA PERSONAL (SABER SER)
Poseer una sólida formación musical que demuestre un dominio del tema y una utilización correcta del lenguaje durante las explicaciones	Utilizar recursos múltiples y variados para apoyar la explicación de los contenidos (presentaciones, vídeos, audiciones, actividades prácticas...)	Fomentar la participación en el aula	Motivar al alumnado a través de las actividades propuestas
Transmitir la información de manera clara y concisa	Proporcionar al alumnado los materiales necesarios para reforzar la adquisición de contenidos (partituras, esquemas...)	Mantener la disciplina en el aula	Tener una actitud de seguridad, motivación y cercanía para con los alumnos
Resolver las dudas del alumnado de manera satisfactoria	Planificar y gestionar eficazmente el tiempo de las clases Adecuar los contenidos a los conocimientos previos del alumnado	Implementar valores transversales (respeto, cooperación, pensamiento crítico...)	

Fuente: elaboración propia a partir de Tribó (2008)

3. OBJETIVOS

Una vez revisadas las fuentes bibliográficas sobre las que se ha fundamentado el marco teórico, los objetivos que pretende lograr el presente trabajo son los siguientes:

- Valorar las competencias docentes del profesorado de Música novel y experto, como parte de su desempeño profesional en Educación Secundaria Obligatoria.
- Examinar las diferencias en los resultados obtenidos en función de las variables independientes de los participantes (sexo, necesidades educativas especiales, y estudiante desde Educación Primaria).

Como hipótesis de partida, se plantea elaborar un marco de referencia de las competencias docentes que el profesorado novel de Música de educación secundaria debe potenciar y mejorar, en contraste con las competencias docentes adquiridas y presentes en el profesorado experto de Música de educación secundaria, a través de la evaluación de una serie de ítems referentes a la práctica docente, puestos en juego a través de la práctica docente en el aula.

4. METODOLOGÍA

4.1. MÉTODO

Para la realización del presente trabajo se ha optado por llevar a cabo un estudio comparativo a través de un diseño *cuasi-experimental* de 2 grupos experimentales con fase post-test, desde un enfoque cuantitativo. La característica definitoria de este método es “la manipulación directa sobre una o más variables del estudio para ver qué efectos tiene sobre otras” (Bisquerra, 2009, p. 117).

Los datos se han recogido a través de un cuestionario en forma de rúbrica de evaluación, elaborada expresamente para el presente trabajo.

El cuestionario proporciona información precisa y facilita el lenguaje de variables y su cuantificación. Consiste en una serie de cuestiones que, planteadas a los participantes, permiten el registro de las respuestas para su posterior análisis (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Ha sido elaborado *ad hoc* en forma de rúbrica en la que se ha de valorar una serie de ítems en una escala de tipo *Likert*.

4.2. PARTICIPANTES Y MUESTRA

Los participantes en el presente estudio son los 60 alumnos de la asignatura de Música de 2º de la ESO de un Colegio privado concertado. A continuación, y con el fin de facilitar la debida información acerca de las particularidades de los participantes, se exponen los datos estadísticos descriptivos de las distintas variables independientes (grupo, sexo, estudiantes en el mismo centro desde Educación Primaria, origen y necesidades educativas especiales [NEE]³).

En la Tabla 3 aparecen reflejados los participantes agrupados según pertenencia al grupo A o al grupo B:

³ Los alumnos con NEE fueron identificados por la profesora de Música del centro para describir la muestra. No fue un dato identificativo solicitado a los propios alumnos.

Tabla 3
Frecuencias y porcentajes de estudiantes según la variable grupo

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
A	29	48.3%
B	31	51.7%
Total	60	100.0%

Como se puede observar, el reparto entre grupos es prácticamente equitativo, siendo ligeramente superior en número el grupo B.

En la Tabla 4 se presentan los participantes de ambos grupos, A y B, agrupados en función del sexo:

Tabla 4
Frecuencias y porcentajes de estudiantes según la variable sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	26	43.3%
Mujeres	34	56.7%
Total	60	100.0%

Se puede apreciar que el porcentaje de mujeres de la muestra es ligeramente superior al de hombres.

A continuación, se muestra la agrupación de los participantes en función del sexo, para cada uno de los grupos:

Tabla 5
Frecuencias y porcentajes de estudiantes del grupo A según la variable sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	11	37.9%
Mujeres	18	62.1%
Total	29	100.0%

Se observa que, en el grupo A, el número de mujeres es ciertamente superior al de los hombres, concretamente en un 24.2%.

Tabla 6
Frecuencias y porcentajes de estudiantes del grupo B según la variable sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	15	48.4%
Mujeres	16	51.6%
Total	29	100.0%

Se observa que, en el grupo B, el número de mujeres es ligeramente superior al de los hombres, siendo el reparto prácticamente equitativo.

En la Tabla 7, se muestran los participantes agrupados en función de si son estudiantes desde Educación Primaria en el mismo centro escolar, o no:

Tabla 7
Frecuencias y porcentajes de estudiantes según la variable estudiante desde Primaria

Estudiantes desde Primaria	Frecuencia	Porcentaje
Si	42	71.2%
No	17	28.8%
Total	59	100.0%

Tal y como aparece en la tabla, existe una mayoría de estudiantes con continuidad en el centro.

A continuación, se muestra la agrupación de los participantes en función de la variable estudiante desde Primaria, para cada uno de los grupos:

Tabla 8
Frecuencias y porcentajes de estudiantes del grupo A según la variable estudiante desde Primaria

Estudiantes desde Primaria	Frecuencia	Porcentaje
Si	22	75.9%
No	7	24.1%
Total	29	100.0%

Se observa que, en el grupo A, la mayoría de alumnos son estudiantes en el centro desde Educación Primaria.

Tabla 9
Frecuencias y porcentajes de estudiantes del grupo B según la variable estudiante desde Primaria

Estudiantes desde Primaria	Frecuencia	Porcentaje
Si	20	64.5%
No	10	33.3%
Total	30	100.0%

Se observa que, en el grupo B, la mayoría de alumnos son estudiantes en el centro desde Educación Primaria. En contraste con los resultados del otro grupo, se observa que en el grupo B, aun siendo mayoría los alumnos con continuidad de estudios en el mismo centro, el porcentaje es menor que en el grupo A.

En la Tabla 10, aparecen reflejados los participantes agrupados en función de su origen:

Tabla 10
Frecuencias y porcentajes de estudiantes según la variable origen

Origen	Frecuencia	Porcentaje
España	52	86.7%
Paraguay	2	3.3%
Colombia	1	1.7%
Ghana	1	1.7%
Honduras	1	1.7%
Nigeria	1	1.7%
Rumanía	1	1.7%
Venezuela	1	1.7%
Total	60	100.0%

Como se puede observar, la gran mayoría de estudiantes tiene origen español, encontrándose en porcentajes bajos variadas procedencias.

En la Tabla 11, se presentan los participantes agrupados en función de la variable necesidades educativas especiales:

Tabla 11
Frecuencias y porcentajes de estudiantes según la variable NEE

NEE	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	8.3%
No	55	91.7%
Total	60	100.0%

Se puede apreciar que la gran mayoría de estudiantes no tiene NEE.

A continuación, se muestra la agrupación de los participantes en función de la variable NEE, para cada uno de los grupos:

Tabla 12
Frecuencias y porcentajes de estudiantes del grupo A según la variable NEE

NEE	Frecuencia	Porcentaje
No	29	100.0%
Total	29	100.0%

En el grupo A, asumido por la profesora novel, no se encuentra ningún participante con necesidades educativas especiales.

Tabla 13
Frecuencias y porcentajes de estudiantes del grupo B según la variable NEE

NEE	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	16.10%
No	26	83.9%
Total	31	100.0%

Los 5 participantes con necesidades educativas especiales se encuentran en el grupo B, asumido por la profesora experta.

En este estudio se ha aplicado la técnica no probabilística del muestreo incidental o por conveniencia, estando la muestra conformada por alumnos que se encontraban disponibles en el contexto de la investigación y significaban una facilidad operativa.

El contexto en el que se ha desarrollado el estudio corresponde al de un colegio privado concertado situado en un barrio del distrito madrileño de Chamartín. El enclave posee un nivel socioeconómico y cultural medio-alto; no obstante, el colegio acoge a estudiantes de ámbitos heterogéneos e incluso desfavorecidos, en cumplimiento del fin de la Fundación a la que pertenece.

El centro escolar articula su enseñanza sobre la formación cristiana, abarcando las etapas educativas de Educación Infantil de Segundo Ciclo, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, y Bachillerato, en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología.

El aula de Música tiene buena dotación material, destacando los instrumentos (pequeña percusión y piano) y los recursos digitales (ordenador, pizarra digital, proyector y equipo de música). La enseñanza musical del centro está caracterizada por el estilo de aprendizaje y enseñanza implícito en la praxis de la profesora especialista, destacando el uso de metodologías diversas, actuales e innovadoras.

4.3. INSTRUMENTO

4.3.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN PROFESORADO NOVEL Y PROFESORADO EXPERTO

Para desarrollar el presente trabajo se ha recurrido a la técnica de la encuesta, propia del método cuantitativo. Para la recogida de datos se ha optado por un cuestionario en forma de rúbrica de evaluación, elaborada *ad hoc* para este estudio (ver Anexo 1).

Fundamentada en el perfil profesional del profesorado de secundaria elaborado por Tribó (2008), y tomándose ejemplos de los bloques de contenidos y competencias de los cursos de formación del profesorado interino novel de Negrillo e Iranzo (2009), la rúbrica tiene como objeto identificar cuáles son las competencias docentes que un profesor novel de Música de secundaria debe potenciar y desarrollar, en contraste con las competencias docentes adquiridas y presentes en un profesor experto de Música de secundaria.

Los participantes tuvieron que cumplimentar la rúbrica de evaluación al término de la implementación de una Unidad Didáctica (UD) sobre notación musical no convencional, impartida en el grupo A por una profesora experta, y en el grupo B, por una profesora novel.

En el instrumento se explica primeramente el objetivo, seguido de un apartado donde se recalca la necesidad de que se conteste con sinceridad, se asegura la inexistencia de respuestas correctas ni incorrectas, y se indica el tiempo estimado que se tarda en contestar (15 minutos). Asimismo, se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados.

Seguidamente, aparecen las preguntas de identificación personal: grupo, sexo, estudiante en el mismo centro desde Educación Primaria y origen cultural. Por último, se indican las instrucciones para cumplimentar la rúbrica: marcar con una X la casilla de valoración elegida para cada uno de los criterios, siguiendo una escala de tipo *Likert* (1=Inadecuado; 2=Puede mejorar; 3=Satisfactorio; 4=Excelente), según la situación y las circunstancias vividas a lo largo de las sesiones de la Unidad Didáctica, y descritas en cada uno de los niveles.

Los 12 ítems a evaluar, enumerados a continuación, se refieren a la integración de la competencia disciplinar (ítems 4, 7 y 10), competencia metodológica (ítems 3, 5, 6 y 11), competencia social (ítems 1, 2 y 12) y competencia personal (ítems 8 y 9), condición indispensable en el perfil profesional de un profesor competente de secundaria.

1. Participación
2. Disciplina
3. Recursos utilizados en la exposición del tema (presentaciones, vídeos, audiciones, actividades prácticas...)
4. Dominio del tema y lenguaje utilizado para su explicación
5. Materiales entregados (partituras, esquemas...)
6. Planificación y gestión del tiempo de las clases
7. Claridad en las explicaciones (teoría, actividades, proyectos...)
8. Motivación a través de las actividades propuestas
9. Actitud del profesor
10. Resolución de dudas
11. Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos del alumnado
12. Valores (respeto, trabajo cooperativo, pensamiento crítico...)

4.3.2. VALIDEZ Y FIABILIDAD

El instrumento utilizado para el presente trabajo está validado por la técnica del juicio de expertos, en el que 2 especialistas con dilatada experiencia en educación musical determinaron la idoneidad de los ítems en relación al estudio planteado.

Cada juez evaluó la rúbrica respondiendo a un cuestionario en el que debían rellenar un protocolo de validación (ver Anexo 2). El instrumento se modificó tomando en consideración el análisis de los juicios obtenidos.

Sobre cada uno de los 12 ítems que conforman la rúbrica, los expertos debían establecer una valoración del 1 al 5 en una escala de tipo *Likert* (1=Muy poco; 2=Poco; 3=Suficiente; 4=Bastante; 5=Mucho) sobre cada una de las dimensiones siguientes:

- Pertinencia: el ítem se ajusta y es adecuado al objetivo de la investigación.
- Claridad: el ítem se entiende fácilmente.
- Relevancia: el ítem es importante y merece estar presente en la rúbrica.

Asimismo, se tuvieron en cuenta aquellas sugerencias que los expertos realizaron para mejorar el instrumento.

Por último, se evaluó la consistencia interna de la rúbrica mediante el coeficiente de fiabilidad *Alfa* de *Cronbach*. Basado en la media ponderada de las correlaciones entre los ítems, se considera que, cuanto más se acerque al valor 1, más fiabilidad posee el instrumento. El análisis de la rúbrica arrojó un valor de α de *Cronbach* de .817, lo que muestra un grado satisfactorio de fiabilidad.

4.3.3. PROCEDIMIENTO

La rúbrica fue cumplimentada por los participantes al término de la intervención didáctica y de la evaluación de la Unidad Didáctica sobre notación musical no convencional, el día 10 de mayo de 2018, siguiendo el siguiente cronograma:

- Desarrollo de la Unidad Didáctica: 22/03/2018 – 27/04/2014
- Evaluación de la Unidad Didáctica: 03/05/2018 – 04/05/2018
- Evaluación sobre las competencias docentes: 10/05/2018

Programando la evaluación de la UD y la evaluación sobre las competencias docentes en días fuera del periodo de prácticas del Máster, se pidió autorización expresa para acudir al centro escolar, tanto a la Coordinación de Prácticas de la Universidad, como a la Dirección del colegio. Asimismo, se requirió el consentimiento y la aprobación tanto

de la profesora de Música, como de los órganos de gobierno del centro escolar, para llevar a cabo este estudio.

Para el proceso de cumplimentación de la rúbrica de evaluación para el presente trabajo fueron necesarios aproximadamente 15 minutos para cada sesión (grupo A y grupo B), dedicándose los 5 primeros minutos a la explicación del instrumento y de los ítems que lo conforman, y los 10 minutos restantes, a su realización.

4.3.3.1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El programa de intervención didáctica se desarrolló durante la fase de prácticas del Máster, en el periodo comprendido entre el 22/03/2018 y el 27/04/2018, articulado en 7 sesiones de aproximadamente 55 minutos cada una. Esta temporalización está justificada por las siguientes razones: se quiso plantear la sesión introductoria justo al término de la unidad precedente, y justo antes de las vacaciones de Semana Santa; las sesiones 2, 3, 4 y 5 fueron correlativas; y las sesiones 6 y 7 se postergaron una semana debido a la suspensión de las clases los días 20/04/2018 y 21/04/2018 por la celebración de las fiestas del Colegio.

La intervención está configurada en forma de implementación de una Unidad Didáctica, descrita más adelante, por parte de una profesora novel (la que suscribe) y de una profesora experta (la profesora de Música del centro), con el objeto de comparar las respectivas competencias docentes en la aplicación de una misma UD. Se implementó la misma UD a los 2 grupos de 2º de la ESO: la profesora novel asumió el grupo A, y la profesora experta, el grupo B.

Se desarrolló una Unidad Didáctica sobre notación musical no convencional, siguiendo la programación didáctica de la profesora tutora. La selección de los contenidos específicos, las actividades, los recursos, y demás elementos que conforman la UD, se elaboraron de forma conjunta entre la profesora novel y de la profesora experta para su implementación. Del mismo modo, se establecieron patrones consensuados acerca de la temporalización, la realización de un proyecto final por parte del alumnado, y los criterios e instrumentos de evaluación.

En la Tabla 14 se muestra el cronograma de actividades realizadas en cada sesión, así como los materiales empleados, y la temporalización detallada:

Tabla 14

Relación entre actividades, materiales y recursos didácticos, y temporalización de la UD

SESIONES (55')	ACTIVIDADES	DESARROLLO – RECURSOS – TEMPORALIZACIÓN	
Sesión 1	Introducción y planteamiento de la Unidad Didáctica (5 minutos)		
	Detección de las ideas previas sobre el tema y generación de conflicto sociocognitivo	Rutina de pensamiento: Compara – contrasta (números romanos/arábigos; retrato pintura/fotografía; alfabeto latino/cirílico; notación musical europea/anglosajona) (5 minutos)	
	Conceptualización: notación musical (definición, evolución), notación convencional y notación no convencional	Presentación <i>Genially</i> <i>Notación musical no convencional</i> https://bit.ly/2GyUa2L (35 minutos)	
	Importancia de la notación como medio de conservación y difusión del patrimonio musical	Elaboración conjunta de una definición de notación musical (5 minutos) Vídeo sobre la evolución de la notación musical (5 minutos) Vídeos de partituras animadas (Debussy, Bach) (10 minutos) Clasificación de partituras propuestas (5 minutos)	
	Reflexión sobre la frase “lo que no se comparte, se pierde” (5 minutos)		
	Resumen de la sesión (5 minutos)		
	Introducción sobre el proyecto final (10 minutos)		
	Elaboración de los grupos de trabajo de manera aleatoria (5 minutos)		
	Sesión 2	Recapitulación de los conceptos explicados en la sesión anterior (5 minutos)	Quiz <i>Genially</i> https://bit.ly/2GWO98g
		Introducción a través de aprendizaje reflexivo: ¿os acordáis del vídeo del otro día sobre la evolución de la notación musical?	Verdadero/falso, definiciones, clasificación de partituras (convencional/no convencional) (5 minutos)
Evolución histórica de la notación musical: notación griega, neumas, nombres de las notas (mano guidoniana), notación cuadrada, tetragrama, pentagrama (25 minutos)		Introducción a través de aprendizaje reflexivo: ¿os acordáis del vídeo del otro día sobre la evolución de la notación musical? (5 minutos) <i>Epitafio de Seikilos</i> https://bit.ly/2GP3xiM - https://bit.ly/2f4e227 (5 minutos) <i>Isti sunt dies</i> https://bit.ly/2GuYaoZ (5 minutos) <i>Himno a San Juan Bautista</i> https://bit.ly/2q2xUrJ →Mano guidoniana https://bit.ly/2HbLPFC (5 minutos) <i>Belle, bone, sage (Códice Chantilly)</i> https://bit.ly/11Xv7QL (5 minutos)	
Explicación de las 2 opciones de proyecto final: creación de una composición musical a través de un sistema de notación no convencional propio, o transcripción de una música preexistente (15 minutos)		Rutina de pensamiento sobre los materiales propuestos: Veo – escucho – pienso – me pregunto Aprendizaje inductivo: extracción de las características básicas de cada tipo de notación	
Ejemplificación práctica de cada una de las 2 opciones de proyecto		Creación de una composición musical con notación musical no convencional e interpretación instrumental (10 minutos) Transcripción de una música preexistente con notación musical no convencional (5 minutos)	
Resumen de la sesión (5 minutos)		Proyecto de Michael Colgrass https://bit.ly/2q4n83w <i>Sonata</i> (Denisov) https://bit.ly/2q2YNvB (sólo audio, para su transcripción a notación no convencional)	
Comunicación de los grupos de trabajo (establecidos de manera aleatoria) y elección de la opción para el proyecto final (5 minutos)		Lista de grupos establecidos y opción de proyecto elegida https://bit.ly/2v5MhQS	

SESIONES (55')	ACTIVIDADES	DESARROLLO – RECURSOS – TEMPORALIZACIÓN	
Sesión 3	Ejemplificación del proyecto finalizado (elaboración propia, abarcando ambas opciones [creación y transcripción] en una sola) (30 minutos)	Observación y análisis gráfico de la partitura Consideración de las posibles interpretaciones instrumentales Explicación del código empleado, descifrado de la partitura Interpretación instrumental conjunta <i>Sinfonía nº 5</i> (Beethoven) https://bit.ly/2q6XH2e	
		Creación e interpretación (20 minutos) Aprendizaje reflexivo: ¿os recuerda a algo esta partitura?	
	Trabajo por grupos (25 minutos)	Transcripción (10 minutos) Elección de un responsable por grupo Entrega, lectura y resolución de dudas sobre el documento explicativo del proyecto final https://bit.ly/2qp4Jzr https://bit.ly/2IEeqRc Entrega, lectura y resolución de dudas sobre el cuaderno de equipo https://bit.ly/2GKBLUK Breve reflexión sobre la música como instrumento para la paz Creación e interpretación https://bit.ly/2IEeqRc Transcripción e interpretación https://bit.ly/2v1tQgf	
Sesión 4	Recapitulación de los conceptos aprendidos en las sesiones anteriores (15 minutos)	Trivial <i>Genially</i> ¿Qué sabemos sobre notación musical?: preguntas variadas sobre los contenidos de las sesiones anteriores, con evaluación individual https://bit.ly/2GTqcGZ Línea del tiempo <i>Genially</i> (reconocimiento del tipo de notación de partituras propuestas, y ordenación cronológica) https://bit.ly/2qp4Jzr	
	Sistemas de notación no convencional destinados a la educación musical: pregrafía musical y musicogramas (30 minutos)	Nivel básico: lar – cor (sonidos largos y sonidos cortos representados con lana y tapones), figuras musicales (representadas con peces, árboles y manzanas...) https://bit.ly/2qizlMA Nivel intermedio: nombres de las notas (edificio en el que cada piso es una nota musical) Proyección del musicograma y audición simultánea	
		Pregrafía musical: recursos didácticos (15 minutos) Musicogramas (15 minutos) Aprendizaje reflexivo: ¿qué relación existe entre la música y el musicograma? Explicación y seguimiento de la partitura Resumen de la sesión (5 minutos) Comunicación del responsable de cada grupo Repaso del cronograma (2 sesiones íntegras de trabajo en clase + exposición de proyectos) Entrega de partitura no convencional de música contemporánea <i>Aquarium</i> (Saint-Saëns) https://bit.ly/2qf50VC https://bit.ly/1CpspG6 <i>Arcadia</i> (Tomás Marco) https://bit.ly/2jP2bH7	
Sesión 5	Trabajo por grupos para la realización del proyecto final (55 minutos)		
Sesión 6	Trabajo por grupos para la realización del proyecto final (55 minutos)		
Sesión 7	Exposición de proyectos finales (55 minutos)	Creación e interpretación Transcripción e interpretación	Presentación Interpretación instrumental de la obra Presentación Interpretación instrumental

Los principios metodológicos empleados buscan convertir al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje, recurriendo a las denominadas metodologías activas. La UD se articula sobre la creación de un producto final, una partitura no convencional, lo que supone la aplicación de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), a través de la cual el alumnado puede incorporar los contenidos implementados y desarrollar un proceso creativo. Este proceso se lleva a cabo por grupos, respondiendo al modelo de aprendizaje cooperativo, grupos que funcionan como núcleos en los que se asignan roles (responsable, director...). A lo largo de las sesiones, se recurre a distintas metodologías para explicar los contenidos favoreciendo la participación del alumnado, tales como el aprendizaje socrático (reflexión grupal para la obtención de información, o para recabar respuestas ante una pregunta planteada), el aprendizaje interdisciplinar (relación de contenidos musicales con otras áreas, como la lengua, la pintura o las matemáticas, para la conformación de un conocimiento global), las rutinas de pensamiento (estructuras reflexivas dirigidas para extraer información sobre un material dado; por ejemplo: veo, escucho, pienso, me pregunto), el aprendizaje inductivo (propuesta de distintos materiales para la extracción de las características y la posterior formulación de una norma común a ellos) y la gamificación (aprendizaje a través de juegos).

4.4. RESULTADOS

Para analizar los datos recabados en el estudio, se ha utilizado el programa informático IBM SPSS Statistics (versión 23) para Windows. Se han realizado 2 tipos de análisis estadísticos: descriptivos e inferenciales a través de la Prueba U de Mann-Whitney.

4.4.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

A continuación, se muestran los resultados de los análisis estadísticos descriptivos, según la variable grupo, comenzando por el grupo A (asumido por la profesora novel):

Tabla 15
Estadísticos descriptivos de las respuestas del grupo A

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Participación	28	2	4	3.39	.567
Disciplina	28	2	4	3.11	.629
Recursos utilizados en la exposición	29	2	4	3.41	.628
Dominio del tema y lenguaje utilizado	28	2	4	3.43	.690
Materiales entregados	29	1	4	3.07	.799

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Planificación y gestión del tiempo de las clases	29	2	4	3.03	.731
Claridad en las explicaciones	29	2	4	3.17	.602
Motivación a través de las actividades	29	2	4	3.14	.581
Actitud del profesor	29	2	4	3.34	.721
Resolución de dudas	29	2	4	3.28	.591
Adecuación de los conocimientos a los contenidos previos	28	2	4	3.14	.705
Valores	29	1	4	2.97	1.017

Como se puede observar a través de las medias, en el grupo A (grupo asumido por la profesora novel), el ítem mejor valorado es el referente al dominio del tema y lenguaje utilizado; el ítem con valoración más baja es el referente a los valores implementados.

Asimismo, la desviación estándar indica que el ítem con mayor dispersión de respuestas es el referente a los valores implementados, arrojando un valor superior a 1.

A continuación, se muestran los resultados del análisis de las respuestas del grupo B (asumido por la profesora experta):

Tabla 16
Estadísticos descriptivos de las respuestas del grupo B

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Participación	31	3	4	3.87	.341
Disciplina	30	2	4	3.57	.626
Recursos utilizados en la exposición	31	3	4	3.84	.374
Dominio del tema y lenguaje utilizado	30	4	4	4.00	.345
Materiales entregados	30	3	4	3.67	.479
Planificación y gestión del tiempo de las clases	31	3	4	3.71	.461
Claridad en las explicaciones	31	3	4	3.87	.341
Motivación a través de las actividades	30	3	4	3.87	.346
Actitud del profesor	31	3	4	3.90	.301
Resolución de dudas	31	3	4	3.90	.301
Adecuación de los conocimientos a los contenidos previos	31	2	4	3.58	.564
Valores	30	1	4	3.73	.691

Como se puede apreciar, en el grupo B (grupo asumido por la profesora experta), el ítem mejor valorado es, coincidiendo con el grupo A, el referente al dominio del tema y lenguaje utilizado; el ítem con valoración más baja es el referente a la disciplina.

La desviación estándar no refleja ningún ítem con una dispersión de respuestas significativa; sí resalta un ítem con consenso total de todos los participantes, el referente al dominio del tema y lenguaje utilizado, arrojando un valor de .000.

4.4.2. ESTADÍSTICOS INFERENCIALES A TRAVÉS DE LA PRUEBA U DE MANN-WHITNEY

A continuación, se muestran los resultados de los análisis estadísticos inferenciales, a través de la Prueba U de Mann-Whitney. En primer lugar, se muestran los resultados de las evaluaciones comparativas de las competencias docentes de la profesora novel (grupo A) y de la profesora experta (grupo B):

Tabla 17

Análisis comparativo según la variable grupo, a través de la prueba U de Mann-Whitney, sobre las competencias docentes

Ítems	Grupo	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p
Participación	A	23.07	646.00	240.000	.000***
	B	36.26	1124.00		
Disciplina	A	23.71	664.00	258.000	.005**
	B	34.90	1047.00		
Recursos utilizados en la exposición	A	24.81	719.50	284.500	.003**
	B	35.82	1110.50		
Dominio del tema y lenguaje utilizado	A	22.54	631.00	225.000	.000***
	B	36.00	1080.00		
Materiales entregados	A	23.62	685.00	250.000	.002**
	B	36.17	1085.00		
Planificación y gestión del tiempo de las clases	A	22.69	658.00	223.000	.000***
	B	37.81	1172.00		
Claridad en las explicaciones	A	21.07	611.00	176.000	.000***
	B	39.32	1219.00		
Motivación a través de las actividades	A	20.41	592.00	157.000	.000***
	B	39.27	1178.00		
Actitud del profesor	A	23.78	689.50	254.500	.000***
	B	36.79	1140.50		
Resolución de dudas	A	21.74	630.50	195.500	.000***
	B	38.69	1199.50		
Adecuación de los conocimientos a los contenidos previos	A	24.75	693.00	287.000	.014*
	B	34.74	1077.00		
Valores	A	23.09	669.50	234.500	.000***
	B	36.68	1100.50		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En esta prueba, todos los resultados son estadísticamente significativos, arrojando valores probabilidad p menores a los valores de significancia. Las competencias docentes de la profesora experta se ven notablemente mejor valoradas que las competencias docentes de la profesora novel, siendo el ítem referente a la claridad en las explicaciones el que posee una mayor diferencia de rangos entre perfiles docentes.

A continuación, se presentan los resultados agrupados por la variable sexo, y en el grupo A (asumido por la profesora novel):

Tabla 18

Análisis comparativo según la variable sexo, a través de la prueba U de Mann-Whitney, en el grupo A

Ítems	Sexo	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p
Participación	Hombre	10.23	112.50	46.500	.012*
	Mujer	17.26	293.50		
Disciplina	Hombre	13.27	146.00	80.000	.466
	Mujer	15.29	260.00		
Recursos utilizados en la exposición	Hombre	16.91	186.00	78.000	.291
	Mujer	13.83	249.00		
Dominio del tema y lenguaje utilizado	Hombre	10.95	109.50	54.500	0.57
	Mujer	16.47	296.50		
Materiales entregados	Hombre	18.91	208.00	56.000	.036*
	Mujer	12.61	227.00		
Planificación y gestión del tiempo de las clases	Hombre	14.59	160.50	94.500	.827
	Mujer	15.25	274.50		
Claridad en las explicaciones	Hombre	15.09	166.00	98.000	.958
	Mujer	14.94	269.00		
Motivación a través de las actividades	Hombre	13.36	147.00	81.000	.335
	Mujer	16.00	288.00		
Actitud del profesor	Hombre	14.32	157.50	91.500	.712
	Mujer	15.42	277.50		
Resolución de dudas	Hombre	12.95	142.50	76.500	.245
	Mujer	16.25	292.50		
Adecuación de los conocimientos a los contenidos previos	Hombre	15.20	152.00	83.000	.714
	Mujer	14.11	254.00		
Valores	Hombre	14.50	159.50	93.500	.795
	Mujer	15.31	275.50		

* $p < .05$

En esta prueba, se encuentra un resultado estadísticamente significativo en los ítems referentes a la participación y a los materiales entregados. Esto indica que los hombres han puntuado como ítem mejor valorado el referente a los materiales entregados, y como el peor valorado, el referente a la participación; y las mujeres han puntuado como el ítem mejor valorado el referente a la participación, y como el peor valorado, el referente a los materiales entregados.

Los resultados agrupados por la variable sexo en el grupo B (asumido por la profesora experta) no arrojaron resultados estadísticamente significativos.

Tampoco fueron significativos los resultados del análisis comparativo según la variable estudiante desde Primaria, en ninguno de los 2 grupos.

4.5. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los datos obtenidos mediante el análisis de los datos recabados en el presente estudio, se interpretarán los resultados.

En cuanto a los resultados obtenidos mediante estadísticos descriptivos, la valoración de la práctica docente de la profesora novel por parte de los participantes del grupo A ha posibilitado la confección de un listado de las competencias docentes que un profesor novel de Música de educación secundaria debe potenciar y desarrollar, en contraste con las competencias docentes adquiridas y presentes en un profesor experto de Música de educación secundaria. A continuación, se muestran dichas competencias docentes, ordenadas según relevancia:

1. Implementar valores transversales (respeto, cooperación, pensamiento crítico...)
2. Planificar y gestionar eficazmente el tiempo de las clases
3. Proporcionar al alumnado los materiales necesarios para reforzar la adquisición de contenidos (partituras, esquemas...)
4. Gestionar la disciplina en el aula
5. Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos del alumnado / Motivar al alumnado a través de las actividades propuestas
6. Transmitir la información de manera clara y concisa (teoría, actividades, proyectos...)
7. Resolver las dudas del alumnado de manera satisfactoria
8. Tener una actitud de seguridad, motivación y cercanía para con los alumnos
9. Fomentar la participación del alumnado
10. Utilizar recursos múltiples y variados para apoyar la explicación de los contenidos (presentaciones, vídeos, audiciones, actividades prácticas...)
11. Poseer una sólida formación musical que demuestre un dominio del tema y una utilización correcta del lenguaje durante las explicaciones

Los resultados coinciden con la lista de preocupaciones de los profesores noveles elaborada por Eirín, García y Montero (2009), encabezada por aspectos relacionados con el alumnado (problemas de disciplina, motivación de alumnos, trabajo adaptado a las diferencias individuales) y seguidas por aquellas relacionadas con la docencia (organización del trabajo del aula, planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, utilización eficaz de las diversas metodologías, conocimiento sobre la materia).

La comparativa entre la valoración por parte de los alumnos de las competencias docentes de la profesora novel y de la profesora experta permite corroborar que todas las competencias docentes tienen una puntuación superior en el perfil de la profesora experta. A continuación, se muestran las competencias docentes de la profesora experta ordenadas según nivel de fortaleza decreciente, según la valoración proporcionada por el grupo B:

1. Poseer una sólida formación musical que demuestre un dominio del tema y una utilización correcta del lenguaje durante las explicaciones
2. Resolver las dudas del alumnado de manera satisfactoria / Tener una actitud de seguridad, motivación y cercanía para con los alumnos
3. Motivar al alumnado a través de las actividades propuestas / Transmitir la información de manera clara y concisa (teoría, actividades, proyectos...) / Fomentar la participación del alumnado
4. Utilizar recursos múltiples y variados para apoyar la explicación de los contenidos (presentaciones, vídeos, audiciones, actividades prácticas...)
5. Implementar valores transversales (respeto, cooperación, pensamiento crítico...)
6. Planificar y gestionar eficazmente el tiempo de las clases
7. Proporcionar al alumnado los materiales necesarios para reforzar la adquisición de contenidos (partituras, esquemas...)
8. Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos del alumnado
9. Gestionar la disciplina en el aula

Mediante la comparativa de estos 2 listados de competencias, se puede corroborar que algunas de las competencias docentes con mayor necesidad de mejora del profesorado novel, se encuentran entre las competencias mejor asentadas en el profesorado experto. También se revela que la competencia docente acerca del dominio del tema y utilización correcta del lenguaje es la más desarrollada por ambos perfiles, novel y experto.

Los estadísticos inferenciales arrojaron datos significativos en cuanto a la variable sexo en el grupo A, asumido por la profesora novel. Los alumnos hombres puntuaron como ítem mejor valorado el referente a los materiales entregados, una de las competencias más débiles según los datos anteriormente analizados; y puntuaron como ítem peor valorado el referente a la participación, una de las competencias más fuertes según los datos anteriormente analizados. Las alumnas mujeres puntuaron como ítem mejor valorado el referente a la participación, una de las competencias más fuertes según los datos anteriormente analizados; y puntuaron como ítem peor valorado el referente a los

materiales entregados, una de las competencias más débiles según los datos anteriormente analizados. Esta aparente dicotomía puede responder, revisando las frecuencias y porcentajes de estudiantes del grupo A según la variable sexo, a la mayoría de alumnas mujeres en este grupo. Por tanto, se asume como válida la coincidencia arrojada por este sexo para con las competencias más fuertes y más débiles del profesorado novel, extraídas de los datos proporcionados por los estadísticos descriptivos.

Asimismo, fueron estadísticamente significativos los datos obtenidos mediante el análisis comparativo, según la variable de grupo, sobre las competencias docentes de ambas profesoras. Se corroboró que todas las competencias docentes se encuentran potencialmente intensificadas en el perfil de la profesora experta.

4.5.1. IMPACTO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA LABOR DOCENTE

Los datos obtenidos en el presente estudio han permitido la confección de una lista de competencias docentes en las que el profesorado novel debe focalizar, enumeradas por orden de relevancia. Esta lista responde a la necesidad de tener una hoja de ruta que guíe los primeros estadios de la labor docente de un profesor novel, en cuanto a su praxis en el aula.

Tras la revisión bibliográfica, se apuntó una escasez de publicaciones sobre competencias docentes del profesorado de Música de educación secundaria, por lo que este marco de referencia puede contribuir a orientar a los profesores noveles que se encuentren en su formación inicial.

Los resultados obtenidos resaltan la importancia del periodo de prácticas de la formación inicial del profesorado de secundaria, pudiéndose aprovechar como un laboratorio en el que probar estrategias didácticas y medir las capacidades propias, bajo la tutorización y mentoría de un profesor experto.

El listado de competencias docentes elaborado a partir de los resultados hallados permite, asimismo, contribuir a la mejora de la labor docente del profesorado de otras materias, extrapolando dicho marco al trabajo de otros profesores del centro que impartan docencia a los mismos alumnos participantes en este estudio.

4.5.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La muestra elegida para el presente estudio, seleccionada mediante la técnica no probabilística del muestreo incidental o por conveniencia, respondía a criterios de

facilidad operativa y disponibilidad de los participantes. Sin embargo, esta facilidad se traduce en una de las limitaciones más evidentes del estudio, pudiendo haber dado lugar a una generalización con resultados homogeneizados.

Las actividades de la intervención didáctica realizada, tal y como se indicó en el apartado correspondiente, poseían una clara influencia de la profesora tutora, debido al contexto del periodo de prácticas del Máster. Este hecho ha podido traducirse en una mejor valoración de las competencias docentes de la profesora novel por parte del alumnado. Para reflejar resultados más críticos, el estudio podría haberse llevado a cabo al comienzo de la fase de prácticas, arrojando resultados probablemente más contrastantes.

Asimismo, cabe mencionar que el alumnado de este centro escolar está muy acostumbrado a recibir estudiantes de prácticas, sobre todo especialistas de Música. La predisposición de los alumnos ha podido traducirse en respuestas más benevolentes respecto a la evaluación de las competencias docentes de la profesora novel.

Por último, el grupo A, asumido por la profesora novel, y el grupo B, asumido por la profesora experta, eran ciertamente similares en cuanto a variables. No obstante, existía un factor que, probablemente, hubiera condicionado y quizás dificultado la labor de la profesora novel: en el grupo B había 5 alumnos con necesidades educativas especiales. La profesora novel no tuvo que gestionar esta condición, ya que en su grupo no había ningún alumno con esta característica. Este factor beneficioso ha podido dar lugar a mejores valoraciones de las competencias docentes respecto a la evaluación de la profesora novel.

4.5.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Retomando los aspectos señalados en las limitaciones del estudio, una perspectiva para futura línea de investigación sería repetir el proceso llevado a cabo en el presente trabajo seleccionando una nueva muestra mediante técnica probabilística, con el fin de obtener resultados más representativos. Una muestra interesante de analizar podría abarcar participantes de diversos centros de educación secundaria de la misma ciudad.

El programa de intervención didáctica podría llevarse a cabo al principio de la fase de prácticas del Máster, proporcionando valores mucho más críticos para con la labor docente del profesorado novel, y revelando sus verdaderas carencias.

Los resultados obtenidos mediante el presente trabajo podrían contrastarse mediante una encuesta de opinión realizada a alumnos egresados del Máster, para corroborar el acuerdo o desacuerdo en el orden de prioridad de mejora obtenido.

Asimismo, los resultados podrían incluirse entre las prioridades a mejorar en la formación inicial del profesorado de secundaria, en cuanto a que son competencias docentes probadas en el aula y que han revelado puntos de mejora por parte del propio alumnado, protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.6. CONCLUSIONES

El objetivo principal del presente trabajo era la valoración de las competencias docentes del profesorado de Música novel y experto, como parte del desempeño profesional en Educación Secundaria Obligatoria. Este objetivo se ha justificado mediante la confirmación de la hipótesis de partida, la elaboración de un marco de referencia de las competencias docentes que el profesorado novel de Música de educación secundaria debe potenciar y mejorar, en contraste con las competencias docentes adquiridas y presentes en el profesorado experto de Música de educación secundaria. Los participantes en el estudio han evaluado una serie de ítems referentes a la práctica docente, al término de la implementación de una Unidad Didáctica en 2 grupos distintos de 2º de la ESO, asumiendo la profesora novel uno de los grupos, y la profesora experta, el otro.

A través de los datos recabados, también se ha podido justificar el segundo objetivo, examinando las diferencias de los resultados en función de las variables independientes.

Las competencias docentes del profesorado experto de Música de educación secundaria se encuentran significativamente intensificadas en comparación con el profesorado novel. Subrayando la importancia de la experiencia profesional, es preciso recalcar que la competencia como profesor no viene dada exclusivamente por los años de práctica en el aula. La formación permanente se erige como un requisito imprescindible para el correcto desempeño de la función docente. Existen actuaciones dirigidas a los profesores de secundaria con el fin de asegurar una repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, en la renovación metodológica de los centros, y en la actualización e innovación educativa: cursos, seminarios, proyectos de formación en centros, actividades de carácter institucional... (Decreto 120/2017).

La competencia docente más débil del profesorado novel de Música de secundaria es la implementación de valores transversales a través de los contenidos trabajados, ítem

enmarcado dentro de las competencias sociales (saber estar) del marco de referencia de Tribó (2008). La música es un medio de transformación social, y su virtud pedagógica posibilita satisfacer a la exigencia de la sociedad de una respuesta educativa a todos aquellos problemas que ella misma genera. Como punto de partida para la mejora de esta competencia, se pueden desarrollar propuestas basadas en modelos de educación en valores en el aula de música como el de Azorín (2012), cuya programación didáctica cimentada en el valor de la solidaridad logró un cambio de conducta en el alumnado.

La competencia docente más fuerte del profesorado del profesorado novel de Música de secundaria es el dominio del tema y el lenguaje utilizado, coincidente con la competencia docente más fuerte del profesorado experto de Música de secundaria. La óptima valoración de esta competencia, enmarcada dentro de las competencias disciplinares (saber) del marco de referencia de Tribó, en ambos perfiles -novel y experto-, demuestra que lo que define a un buen docente no es solamente el dominio de la disciplina que enseña, sino su capacidad profesional de integrarla de forma adecuada en las secuencias didácticas, situando el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, y no descuidando el contexto del centro escolar.

El instrumento de medida utilizado para el presente estudio, en forma de rúbrica, ha permitido la consecución del objetivo primordial, por lo que puede servir de herramienta para el profesorado novel que quiera mejorar su labor docente.

Por último, la elaboración del presente trabajo ha permitido estudiar la organización curricular y analizar la presencia de la disciplina de la música en el mismo. Habida cuenta del plano al que se relega a la música en la actualidad en la educación secundaria, siendo posible en algunas Comunidades Autónomas que un alumno finalice la educación básica obligatoria y postobligatoria sin haber estudiado nada de música, considero absolutamente necesaria la adquisición de un compromiso sólido y unánime del profesorado de Música, para frenar el ocaso al que se enfrenta la asignatura. Sin duda, la reafirmación de los profesores en sus competencias docentes y su pugna por la eficacia y la ejemplaridad, facilitarán el camino hacia el reconocimiento de la materia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azorín, C. M. (2012). Educar en valores a través de la música en una escuela para todos. *Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA* (pp. 45-55). Sevilla: AFOE. Recuperado de <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/viewFile/3/5>
- Bernal, J. L., y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. doi: 10.1111/ejed.12088
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *RIEM. Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21. doi: 10.12967/RIEM-2015-3-p011-021
- Casas, M. (2010). Las prácticas y las competencias en la formación docente. En I. González y L. Alonso (Coords.), *El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 311-327). Barcelona: Graó.
- Comisión Europea (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Estrasburgo: Comisión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Decreto 48/2018, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM, n.º 118 de 20 de mayo de 2018).
- Decreto 120/2017, de 3 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid (BOCM, n.º 241 de 10 de octubre de 2017).
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 101-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733008>
- Ferrández-Berruero, R., y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-20. doi: 10.7203/relieve.20.1.3786

- Hernández, M. J., y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2) 127-152. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9318/9611>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE, n.º 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, n.º 295 de 10 de diciembre de 2013).
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.
- Marina, J. A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: UAM. Recuperado de <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f88f1d40-af31-4fae-8c6b-fb5536f8ab71/21encuentroconsejos Escolares2012-pdf.pdf>
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, 62. Recuperado de <http://docplayer.es/3489854-N-o-61-como-continuan-mejorando-los-sistemas-educativos-de-mayor-progreso-en-el-mundo-abril-2012-mona-mourshed-chinezi-chijioke-michael-barber.html>
- Negrillo, C., y Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 157-182. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41945/23932>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE, n.º 312 de 29 de diciembre de 2007).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París:

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. doi: 10.1787/9789264046276-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Ramírez, F., y Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 20, 91-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327350004>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, n.º 3 de 3 de enero de 2015).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE, n.º 305 de 21 de diciembre de 2007).
- Sans, A. (2009). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed., pp. 168-193). Madrid: La Muralla.
- Sciara, S. (2017). *Autoeficacia y aprendizaje permanente. ¿Lifelong learning? de los enseñantes* (Tesis Doctoral, Extremadura, Universidad de Extremadura). Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6494>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (Tesis Doctoral, Castellón, Universitat Jaume I). doi: 10.6035/14034.2017.137392
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>
- UNESCO. Institute for Lifelong Learning (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245626E.pdf>

6. ANEXOS

- **Anexo 1: Rúbrica de evaluación sobre las competencias docentes en profesores noveles y profesores expertos**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN PROFESORES NOVELES Y PROFESORES EXPERTOS

La presente rúbrica de evaluación se ha elaborado con el objetivo de identificar cuáles son las competencias docentes que un/a profesor/a novel debe potenciar y desarrollar, en contraste con las competencias docentes adquiridas y presentes en un/a profesor/a experto/a.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Es importante que seas sincero/a y puntúes todos los ítems relativos al profesorado y a los contenidos sobre la Unidad Didáctica desarrollada sobre la notación musical no convencional. La rúbrica se puede contestar en 15 minutos, aproximadamente.

La información que proporciones será tratada de forma anónima y confidencial.

Por favor, antes de comenzar, contesta a las siguientes **cuestiones generales**:

¿A qué grupo perteneces? 2º ESO A 2º ESO B

Sexo: HOMBRE MUJER

¿Eres estudiante en el Colegio desde Educación Primaria? Sí NO

¿Cuál es tu origen cultural? _____

Instrucciones:

Marca con una X la casilla de la valoración que elijas de cada uno de los criterios (primera columna de la izquierda) con una puntuación del 1 al 4, según la situación y las circunstancias vividas a lo largo de las sesiones de la Unidad Didáctica, y descritas en cada uno de las casillas.

La rúbrica de evaluación que debes cumplimentar comienza en la siguiente página.

Muchas gracias por tu colaboración.

CRITERIO	1. Inadecuado	2. Puede mejorar	3. Satisfactorio	4. Excelente
Participación	Nunca se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase	Pocas veces se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase	Muchas veces se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase	Siempre se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase
Disciplina	La clase no se puede desarrollar nunca con normalidad	La clase se desarrolla pocas veces con normalidad	La clase se desarrolla casi siempre con normalidad	La clase se desarrolla siempre con normalidad
Recursos utilizados en la exposición del tema (presentaciones, vídeos, audiciones, actividades prácticas...)	No se utilizan recursos para apoyar la explicación de los contenidos	Se utilizan pocos recursos para apoyar la explicación de los contenidos	Se utilizan algunos recursos para apoyar la explicación de los contenidos	Se utilizan recursos múltiples que facilitan la explicación de los contenidos
Dominio del tema y lenguaje utilizado para su explicación	El/la profesor/a presenta dudas sobre el tema, utilizando un lenguaje incomprensible	El/la profesor/a demuestra poco dominio sobre el tema, utilizando un lenguaje poco comprensible	El/la profesor/a demuestra un buen dominio sobre el tema, utilizando un lenguaje casi siempre comprensible	El/la profesor/a demuestra un excelente dominio sobre el tema, utilizando un lenguaje siempre comprensible
Materiales entregados (partituras, esquemas...)	No se entregaron materiales	Se entregaron escasos materiales	Se entregaron suficientes materiales	Se entregaron muchos materiales
Planificación y gestión del tiempo de las clases	Las clases parecen improvisadas, siempre sobra o falta demasiado tiempo	Las clases a veces están bien planificadas, pero nunca da tiempo a explicar todos los contenidos, a resolver dudas y a repasar lo trabajado al final de la sesión	Las clases normalmente están bien planificadas, aunque a veces no da tiempo a explicar todos los contenidos, a resolver dudas o a repasar lo trabajado al final de la sesión	Las clases siempre están bien planificadas, dando tiempo a explicar todos los contenidos, a resolver dudas y a repasar lo trabajado al final de la sesión
Claridad en las explicaciones (teoría, actividades, proyectos...)	Nunca se entienden los contenidos, ni las actividades y los proyectos a realizar	A veces se entienden los contenidos del temario, así como las actividades y los proyectos a realizar	Normalmente se entienden los contenidos del temario, así como las actividades y los proyectos a realizar	Siempre se entienden con claridad los contenidos del temario, así como las actividades y los proyectos a realizar
Motivación a través de las actividades propuestas	Nunca se logra motivar alumnado debido a que las actividades no son dinámicas, ni prácticas	Pocas veces se motiva al alumnado debido a que las actividades son poco dinámicas y prácticas	Normalmente se motiva al alumnado debido a que las actividades son dinámicas y prácticas	Siempre se motiva al alumnado debido a que las actividades son dinámicas y prácticas
Actitud del/de la profesor/a	El/la profesor/a se muestra inseguro/a, desmotivado/a y altivo/a para con los/as alumnos/as	El/la profesor/a rara vez se muestra seguro/a, motivado/a y cercano/a con los/as alumnos/as	El/la profesor/a se suele mostrar seguro/a y motivado/a, pero solamente se muestra cercano/a con algunos/as alumnos/as	El/la profesor/a demuestra siempre seguridad, motivación y cercanía con todos/as los/as alumnos/as
Resolución de dudas	El/la profesor/a nunca admite preguntas en clase	El/la profesor/a admite preguntas en clase, pero no las resuelve satisfactoriamente	El/la profesor/a resuelve algunas dudas surgidas en clase, de manera normalmente satisfactoria	El/la profesor/a resuelve todas las dudas surgidas en clase, de manera siempre satisfactoria
Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos del alumnado	Los nuevos contenidos no tienen ninguna relación con otros contenidos anteriores	Los nuevos contenidos tienen poca relación con otros contenidos anteriores	Los nuevos contenidos tienen bastante relación con otros contenidos anteriores	Los nuevos contenidos están estrechamente relacionados con otros contenidos anteriores
Valores (respeto, trabajo cooperativo, pensamiento crítico...)	Nunca se trabajan valores a través del tema propuesto	A través del tema propuesto, a veces se trabajan valores	A través del tema propuesto, se trabajan valores sin tener conciencia de ello	A través del tema propuesto, siempre se trabajan activamente valores

- **Anexo 2: Protocolo de validación de la rúbrica de evaluación.**

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES
EN PROFESORES/AS NOVELES Y PROFESORES/AS EXPERTOS/AS**

La presente rúbrica de evaluación se ha elaborado con el objetivo de identificar cuáles son las competencias docentes que un profesor novel debe potenciar y desarrollar, en contraste con las competencias docentes adquiridas y presentes en un profesor experto.

Los destinatarios son los alumnos de la asignatura de Música de los grupos A y B de 2º de la ESO de un Colegio privado concertado situado en un barrio del distrito madrileño de Chamartín. Deberán cumplimentar la rúbrica de evaluación al término de la implementación de la Unidad Didáctica sobre notación musical no convencional, impartida en el grupo A por una profesora experta, y en el grupo B, por una profesora novel.

Los 12 ítems a valorar se refieren a la integración de la competencia disciplinar (ítems 4, 7 y 10), competencia metodológica (ítems 3, 5, 6 y 11), competencia social (ítems 1, 2 y 12) y competencia personal (ítems 8 y 9), condición indispensable en el perfil profesional de un/a profesor/a de secundaria (Tribó, 2008⁴). Asimismo, se han tomado como ejemplo para desarrollar los ítems los bloques de contenidos y competencias de los cursos de formación del profesorado interino novel (Negrillo e Iranzo, 2009⁵).

Para contestar, el alumnado debe valorar cada uno de los criterios con una puntuación del 1 al 4, según la situación y las circunstancias vividas a lo largo de las sesiones de la Unidad Didáctica, y descritas en cada uno de los niveles. Deben marcar con una X la casilla de la valoración que elijan.

Se recalca la necesidad de que se conteste con sinceridad. No hay respuestas correctas ni incorrectas. La rúbrica se puede contestar en 15 minutos, aproximadamente. La información que proporcione el alumnado será tratada de manera anónima y confidencial. Como datos generales, se solicita que especifiquen si pertenecen al grupo A o B de 2º ESO, el sexo, si son estudiantes en el centro desde Educación Primaria, y el origen cultural.

Expuesto lo anterior, le solicito su participación en esta investigación proporcionando su opinión como experto/a, rellenando el siguiente protocolo, que servirá para validar o modificar este instrumento de medida mediante el análisis de los juicios obtenidos.

Sobre cada uno de los ítems, Ud. deberá establecer una valoración del 1 al 5 (1=Muy poco; 2=Poco; 3=Suficiente; 4=Bastante; 5=Mucho) sobre cada una de las dimensiones siguientes:

- **Pertinencia:** el ítem se ajusta y es adecuado al objetivo de la investigación.
- **Claridad:** el ítem se entiende fácilmente.
- **Relevancia:** el ítem es importante y merece estar presente en la rúbrica.

Asimismo, usted encontrará un apartado final donde podrá exponer libremente cualquier otra modificación o sugerencia que considere oportuna.

Antes de valorar la rúbrica, le solicitamos que rellene los siguientes datos:

Datos personales:

Puesto ocupado:

Centro de trabajo:

Años de experiencia:

A continuación, encontrará la rúbrica de evaluación y el protocolo de validación. Muchas gracias por su colaboración.

⁴ Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>

⁵ Negrillo, C., e Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 157-182. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41945/23932>

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

CRITERIO	1. Inadecuado	2. Puede mejorar	3. Satisfactorio	4. Excelente
Participación	Nunca se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase	Pocas veces se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase	Muchas veces se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase	Siempre se fomenta la participación de los/as alumnos en la clase
Disciplina	La clase no se puede desarrollar nunca con normalidad	La clase se desarrolla pocas veces con normalidad	La clase se desarrolla casi siempre con normalidad	La clase se desarrolla siempre con normalidad
Recursos utilizados en la exposición del tema (presentaciones, vídeos, audiciones, actividades prácticas...)	No se utilizan recursos para apoyar la explicación de los contenidos	Se utilizan pocos recursos para apoyar la explicación de los contenidos	Se utilizan algunos recursos para apoyar la explicación de los contenidos	Se utilizan recursos múltiples que facilitan la explicación de los contenidos
Dominio del tema y lenguaje utilizado para su explicación	El/la profesor/a presenta dudas sobre el tema, utilizando un lenguaje incomprensible	El/la profesor/a demuestra poco dominio sobre el tema, utilizando un lenguaje poco comprensible	El/la profesor/a demuestra un buen dominio sobre el tema, utilizando un lenguaje casi siempre comprensible	El/la profesor/a demuestra un excelente dominio sobre el tema, utilizando un lenguaje siempre comprensible
Materiales entregados (partituras, esquemas...)	No se entregaron materiales	Se entregaron escasos materiales	Se entregaron suficientes materiales	Se entregaron muchos materiales
Planificación y gestión del tiempo de las clases	Las clases parecen improvisadas, siempre sobra o falta demasiado tiempo	Las clases a veces están bien planificadas, pero nunca da tiempo a explicar todos los contenidos, a resolver dudas y a repasar lo trabajado al final de la sesión	Las clases normalmente están bien planificadas, aunque a veces no da tiempo a explicar todos los contenidos, a resolver dudas o a repasar lo trabajado al final de la sesión	Las clases siempre están bien planificadas, dando tiempo a explicar todos los contenidos, a resolver dudas y a repasar lo trabajado al final de la sesión
Claridad en las explicaciones (teoría, actividades, proyectos...)	Nunca se entienden los contenidos, ni las actividades y los proyectos a realizar	A veces se entienden los contenidos del temario, así como las actividades y los proyectos a realizar	Normalmente se entienden los contenidos del temario, así como las actividades y los proyectos a realizar	Siempre se entienden con claridad los contenidos del temario, así como las actividades y los proyectos a realizar
Motivación a través de las actividades propuestas	Nunca se logra motivar alumnado debido a que las actividades no son dinámicas, ni prácticas	Pocas veces se motiva al alumnado debido a que las actividades son poco dinámicas y prácticas	Normalmente se motiva al alumnado debido a que las actividades son dinámicas y prácticas	Siempre se motiva al alumnado debido a que las actividades son dinámicas y prácticas
Actitud del/de la profesor/a	El/la profesor/a se muestra inseguro/a, desmotivado/a y altivo/a para con los/as alumnos/as	El/la profesor/a rara vez se muestra seguro/a, motivado/a y cercano/a con los/as alumnos/as	El/la profesor/a se suele mostrar seguro/a y motivado/a, pero solamente se muestra cercano/a con algunos/as alumnos/as	El/la profesor/a demuestra siempre seguridad, motivación y cercanía con todos/as los/as alumnos/as
Resolución de dudas	El/la profesor/a nunca admite preguntas en clase	El/la profesor/a admite preguntas en clase, pero no las resuelve satisfactoriamente	El/la profesor/a resuelve algunas dudas surgidas en clase, de manera normalmente satisfactoria	El/la profesor/a resuelve todas las dudas surgidas en clase, de manera siempre satisfactoria
Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos del alumnado	Los nuevos contenidos no tienen ninguna relación con otros contenidos anteriores	Los nuevos contenidos tienen poca relación con otros contenidos anteriores	Los nuevos contenidos tienen bastante relación con otros contenidos anteriores	Los nuevos contenidos están estrechamente relacionados con otros contenidos anteriores
Valores (respeto, trabajo cooperativo, pensamiento crítico...)	Nunca se trabajan valores a través del tema propuesto	A través del tema propuesto, a veces se trabajan valores	A través del tema propuesto, se trabajan valores sin tener conciencia de ello	A través del tema propuesto, siempre se trabajan activamente valores

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN

Recuerde, Ud. como experto/a, ha de establecer una valoración del 1 al 5 (1=Muy poco; 2=Poco; 3=Suficiente; 4=Bastante; 5=Mucho) sobre cada una de las dimensiones siguientes:

ÍTEM	PERTINENCIA	CLARIDAD	RELEVANCIA
Participación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Disciplina	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Recursos utilizados en la exposición del tema (presentaciones, vídeos, audiciones, actividades prácticas...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Dominio del tema y lenguaje utilizado para su explicación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Materiales entregados (partituras, esquemas...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Planificación y gestión del tiempo de las clases	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Claridad en las explicaciones (teoría, actividades, proyectos...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Motivación a través de las actividades propuestas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Actitud del/de la profesor/a	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Resolución de dudas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos del alumnado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Valores (respeto, trabajo cooperativo, pensamiento crítico...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Escriba a continuación cualquier otra observación que considere oportuna:

Muchas gracias por su colaboración.

