

**FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DESDE UN MODELO POR COMPETENCIAS: EL CASO DE ESPAÑA**

INITIAL TEACHER TRAINING FROM A COMPETENCY MODEL: THE CASE OF SPAIN

**Dra. Michelle Mendoza Lira\***Universidad Autónoma de Chile  
Santiago – Chile  
mmendoza@uautonoma.cl**Dra. Carmen Gloria Covarrubias Apablaza\*\***Universidad de Talca  
Talca – Chile  
cacobarrubias@utalca.cl**FECHA DE RECEPCIÓN:** 11 noviembre 2013 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 15 diciembre 2013

**RESUMEN:** La adhesión del Estado Español a la Unión Europea ha traído consigo importantes cambios en su sistema político, económico, social y educativo, siendo este último en el que se han evidenciado las reformas más significativas. El ámbito universitario es, sin lugar a dudas, el modelo insigne de esta transformación, donde la adopción de una enseñanza basada en competencias figura como el principal eje. Los estudios universitarios españoles relativos a la formación inicial de maestros no han estado ajenos a este desafío que, tras un largo proceso, hoy se encuentra en plena ejecución. En el presente artículo se revisa el constructo de las competencias desde la óptica educativa y cómo se ha establecido en el actual modelo de formación docente de España.

**PALABRAS CLAVES:** Competencias Profesionales - Formación Inicial Docente – Espacio Europeo de Educación Superior

**ABSTRACT:** Spanish State's adherence to the European Union has brought major changes in political, economic, social and educational system, the latter being where most significant reforms have been seen. The university is, without a doubt, the most notable model of this transformation, where the adoption of a competency-based education is the principal axis. The Spanish university studies related to initial teacher training have not been left outside to this challenge, after a long process, is now in full operation. In this article the construct of skills from the educational perspective and how it is established in the current model of teacher education in Spain is reviewed.

**KEY WORDS:** Professional Skills – Initial Teacher Training – European Higher Education Area

---

\* **Correspondencia:** Michelle Mendoza Lira. Universidad Autónoma de Chile, Dirección de Posgrado e Investigación. Calle Carlos Antúnez n° 1920, Providencia, Santiago, Chile.

\*\* **Correspondencia:** Carmen Gloria Covarrubias Apablaza. Universidad de Talca, Programa de Formación Fundamental. Avenida Lircay s/n, Talca, Chile.

**Resultado de Trabajo:** Programa de Doctorado en Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid (Seminario: “La formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”).

## 1. RELEVANCIA DEL PERFIL PROFESIONAL, LAS FUNCIONES Y LOS CONOCIMIENTOS DEL DOCENTE EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL POR COMPETENCIAS

Inicialmente, la formación del profesorado se había centrado exclusivamente en determinar qué tipo de conocimientos requerían los profesores para desempeñar su labor, otorgando una visión reduccionista del conocimiento. Sin embargo, factores como la globalización y el crecimiento acelerado del conocimiento motivaron la aparición de nuevos modelos formativos que permitieran al profesorado enfrentar los problemas educativos con autonomía y profesionalidad. Como resultado de este nuevo perfil docente, “se habla en la actualidad de la conveniencia de desarrollar competencias”<sup>1</sup>.

En este sentido, la asunción del trabajo docente como una profesión, con un perfil específico y distinto al de otras profesiones, ha conducido a un progresivo interés de una formación del profesorado desde un enfoque por competencias<sup>2</sup>. Para Romero, Luis, García y Rozada<sup>3</sup>, este tipo de capacitación profesional docente deja atrás los lineamientos conductistas que identifican la enseñanza como una simple colección de habilidades para ser entrenadas. De esta manera, no sólo se pretende garantizar la adquisición de conocimientos o el dominio de determinadas destrezas, sino también el desarrollo de capacidades de naturaleza personal e interpersonal.

Desde esta perspectiva, los conceptos de profesión y de perfil profesional se utilizan como marco para el desarrollo de las tareas y las competencias de los docentes<sup>4</sup>. Sin embargo, tal como señala Tejada<sup>5</sup>, para la especificación de este perfil se requiere, necesariamente, verificar cuáles son las funciones que forman parte de la actuación profesional docente, pues esto es lo que permitirá definir, con posterioridad, las competencias que allí se movilizan. Para el especialista, las funciones específicas dentro de un escenario profesional se enmarcan en la dimensión social de los docentes, mientras que las competencias, es decir, el conjunto de recursos personales para actuar de manera eficaz, remiten a su dimensión personal.

Definir, entonces, la dimensión social de los docentes –como antesala para la determinación de sus competencias profesionales- parece ser fundamental en el fortalecimiento de su perfil profesional. En esta línea, Carbonell <sup>6</sup> propone diez atributos, roles, funciones y tareas del profesor a la luz de los cambios sociales que han tenido que enfrentar las escuelas del siglo XXI:

1. *Conocimiento riguroso de la infancia y la adolescencia* a fin de detectar los comportamientos e inquietudes de los alumnos tanto en el contexto escolar como en otros contextos de socialización.
2. *Curiosidad por la cultura* en sus distintas manifestaciones, procurando su análisis y contextualización.
3. *Formación y visión global* de la cultura pedagógica, asumiendo que la educación integral precisa de saberes que van más allá de su especialización o disciplina.
4. *Reflexión e innovación* para desarrollar el conocimiento formativo de la profesión e incidir en el cambio de las escuelas.

5. *Orientación en el aprendizaje*, adoptando un rol de guía y apoyo para que los alumnos conviertan la información en conocimiento.
6. *Comunicación, afectividad y empatía* como elementos clave para la interacción con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. *Autoridad y poder* desde una perspectiva democrática para regular el funcionamiento del grupo-clase y ejercer la toma de decisiones.
8. *Formación permanente* para incidir tanto en la innovación y en el cambio institucional y pedagógico como para modificar la cultura y práctica pedagógica.
9. *Compromiso y vocación* con la infancia y su contexto, con el equipo y proyecto del centro y con causas éticas que le corresponden como parte de la sociedad.
10. *La cooperación presencial y virtual* para construir nuevos aprendizajes, intercambiando experiencias, debatiendo cuestiones de actualidad educativa, emprendiendo proyectos conjuntos, etc.

Por su parte, Blanco<sup>7</sup> comparte la idea de que los constantes cambios sociales no sólo han reestructurado los diversos ámbitos de la organización educativa, sino también el papel del profesorado. A partir de estas transformaciones, de acuerdo al autor, existen cinco grandes áreas o dimensiones que tienen evidentes repercusiones en el actual rol del docente:

1. Promover nuevos aprendizajes;
2. Reestructurar el trabajo en el aula;
3. Trabajar más allá de la clase (escuela, centro de prácticas, comunidad);
4. Integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje y
5. Actuar como profesionales e incrementar la autonomía.

Parece evidente que las múltiples transformaciones de la sociedad han provocado nuevos desafíos en la profesión docente, desafíos que se traducen –a su vez– en nuevos roles y atribuciones para el profesorado. Conocer estas funciones es trascendental no sólo para definir el perfil profesional de los docentes, sino también para determinar los distintos tipos de conocimientos indispensables para el desarrollo de sus competencias profesionales. Al respecto, Contreras, Estepa y Jiménez<sup>8</sup> señalan que diversos estudios relacionados con el desarrollo profesional han puesto en evidencia los conocimientos que deben poseer los maestros en activo y en formación.

Probablemente uno de los más reconocidos es el trabajo de Shulman<sup>9</sup>, quien propone siete tipos de conocimientos base para la enseñanza, a saber:

1. Conocimiento de la materia impartida;
2. Conocimientos pedagógicos generales (principios y estrategias de organización que van más allá de la asignatura);
3. Conocimiento del currículo;
4. Conocimiento pedagógico de la materia;
5. Conocimiento de los educandos y de sus características;
6. Conocimiento de los contextos educacionales (funcionamiento y organización del aula, los distritos escolares y las comunidades educativas) y
7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y valores educacionales.

Por otra parte, Bransford, Darling-Hammond y LePage<sup>10</sup>, asumiendo que la enseñanza es una profesión, enfatizan en la necesidad de que los futuros profesores conozcan sus roles y responsabilidades profesionales, pues tienen el deber de preparar a todos sus alumnos para participar dentro de una sociedad democrática. Por esta razón, proponen un marco conceptual que puede ayudar a organizar los saberes necesarios para una enseñanza eficaz en los planes formativos del profesorado. En dicho marco, los autores reconocen tres dominios de conocimientos, habilidades y disposiciones a adquirir por los docentes:

1. Conocimiento de los alumnos y de cómo aprenden y se desarrollan en contextos sociales.
2. Concepciones de los objetivos y contenidos curriculares: comprensión de la materia y las habilidades que son enseñadas a la luz de los propósitos sociales de la educación, y
3. Comprensión de la enseñanza a la luz de los alumnos y los contenidos que se impartirán, e informada a través de la evaluación y apoyada por el ambiente de las aulas.

Las propuestas de diversos autores han revelado la importancia del perfil profesional, las funciones y los conocimientos de los docentes a la hora de asumir una formación profesional por competencias. Las transformaciones sociales y educativas, según Cardona<sup>11</sup>, justifican estas nuevas responsabilidades y atribuciones del profesor, para las que se requiere una formación inicial y permanente que permita asumir y operativizar estos cambios en los centros y en las aulas. Para concretar estas demandas, se debe apelar por una transformación estructural originada desde las propias instituciones educativas, donde el proceso de profesionalización docente no sea concebido como un proceso individual de acumulación de conocimientos, sino como un “proceso de búsqueda colectiva y de identificación de las competencias que están en la base de la práctica pedagógica eficaz”<sup>12</sup>.

## 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES NECESARIAS PARA LA ENSEÑANZA

El concepto de competencia profesional abarca, de acuerdo a Rosales<sup>13</sup>, un significado más extenso desde el ámbito de la enseñanza. Así pues, mientras en la formación profesional se entiende como la capacidad para realizar de manera eficaz determinadas tareas vinculadas a una profesión, en la esfera educativa comprende, además, la integración social de la persona y su desarrollo global. Este planteamiento coincide con el de Cano<sup>14</sup>, quien afirma que el actual discurso de las competencias docentes posee una visión amplia, desde la cual la formación profesional se fundamenta en un “modelo práctico reflexivo y se vincula a la profesionalización entendida desde un paradigma integrador y abierto que se centra en la reflexión en la acción”.

Desde este modelo, los programas de formación inicial y permanente del profesorado deben procurar que los maestros en formación y en activo adquieran y movilicen todas las competencias necesarias para el desarrollo exitoso de su profesión<sup>15</sup>. Sin embargo, este propósito no está exento de dificultades. Tal como señalan Koster, Brekelmans, Korthagen y Wubbels<sup>16</sup>, gran parte de las críticas a una formación del profesorado desde el enfoque competencial apuntan a que los listados de competencias no logran eliminar la complejidad e imprevisibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, también se cuestiona la validez y viabilidad de los sistemas de evaluaciones de las competencias, entre otros aspectos.

A estos juicios negativos, Perrenoud<sup>17</sup> agrega que en muchos programas de formación inicial docente no se realiza un adecuado análisis de las competencias y de los recursos necesarios para la preparación de los futuros profesores, lo que conduce a una limitada formación profesional enfocada exclusivamente en los saberes y principios pedagógicos/didácticos que debieran poseer. Ante esta situación, el autor plantea la necesidad de “identificar *el conjunto* de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y *escoger* de manera estratégica las que importa comenzar a constituir en la formación de practicantes reflexivos”.

Pese a las debilidades y desafíos de la formación profesional por competencias, especialmente aquellas que se presentan en el contexto de la formación del profesorado, apartados anteriores han revelado que, desde sus orígenes hasta el día de hoy, su aceptación y popularidad han ido en aumento. En la década de los noventa, por ejemplo, Whitty y Willmott<sup>18</sup> ya destacaban algunas ventajas de este enfoque: “1) desmitificación de la formación del profesorado; 2) un papel más claro de las escuelas/universidades en el proceso de formación; 3) una mayor confianza de los empleadores respecto de aquello que pueden hacer los profesores principiantes y 4) objetivos más claros para los estudiantes”.

En la actualidad, el creciente interés por este enfoque no ha mermado, hasta el punto de ser adoptado por muchos sistemas educativos encargados de la formación inicial y permanente del profesorado. Junto con ello, es posible advertir, dentro de la literatura especializada, numerosas investigaciones y tratados que abordan el tema de las competencias tanto a nivel general como relacionado específicamente con la formación docente. En este último aspecto, la revisión de diversos estudios revela la existencia de numerosas propuestas descriptivas en torno a las competencias profesionales que deben adquirir los docentes en formación y en activo.

Dichas competencias, emanadas principalmente del análisis de las distintas funciones, roles y tareas que demandan la profesión docente, tienen por objetivo favorecer intervenciones eficaces en cada una de las etapas de la intervención educativa. Por otro lado, y en muchos casos, se exponen como alternativas a la hora de diseñar, planificar y ejecutar programas de formación docente, tanto en su nivel inicial como permanente. En este sentido, cabe destacar lo señalado por Marchesi<sup>19</sup>, quien apoya la idea de que las competencias de los profesores “no se adquieren ni se manifiestan de manera plena al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se desarrollan, se completan o se deterioran a lo largo de su vida laboral”.

De ahí la importancia de replantear constantemente las competencias profesionales necesarias para la enseñanza, pues su carácter dinámico, así como el de la labor docente, requiere de constantes innovaciones a la luz de las exigencias y los cambios sociales. Conocer, en definitiva, algunas de estas competencias puede transformarse en un primer paso para la búsqueda de mejores alternativas formativas que satisfagan la necesidad de contar con profesores que sepan dar respuesta a las actuales necesidades educativas. En el siguiente apartado se darán a conocer algunas de las propuestas más relevantes, aunque no se desconoce la presencia de innumerables autores que, de una u otra manera, se han acercado a este tema. En gran parte de ellas, no obstante, es posible distinguir interesantes puntos de encuentro sobre el nuevo rol del profesorado a partir de las competencias.

## **2.1. REVISIÓN DE ALGUNAS PROPUESTAS**

Probablemente una de las propuestas más citada es la de Perrenoud<sup>20</sup>, quien identificó diez dominios de competencias esenciales en la formación continua del profesorado, los cuales contribuyen a redefinir la profesionalidad docente. Sin ánimo de teorizar ni desarrollar un inventario definitivo, el autor realiza una selección de las “competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación”. Así pues, considerando el carácter mutable de la profesión docente, el especialista describe diez grandes familias de competencias que son esenciales para dar respuesta al tipo de educación que se requiere en la actualidad:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;

7. Informar e implicar a los padres;
8. Utilizas las nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
10. Organizar la propia formación continua.<sup>21</sup>

Por otro lado, Tejada<sup>22</sup> plantea una clasificación de competencias docentes que puede ser de gran utilidad en el diseño de programas formativos de profesores, tanto en la selección y secuenciación de contenidos como en la planificación de estrategias para su desarrollo. Dicha categorización comprende tres tipos de competencias:

1. Competencias teóricas o conceptuales;
2. Competencias psicopedagógicas y metodológicas y
3. Competencias sociales.

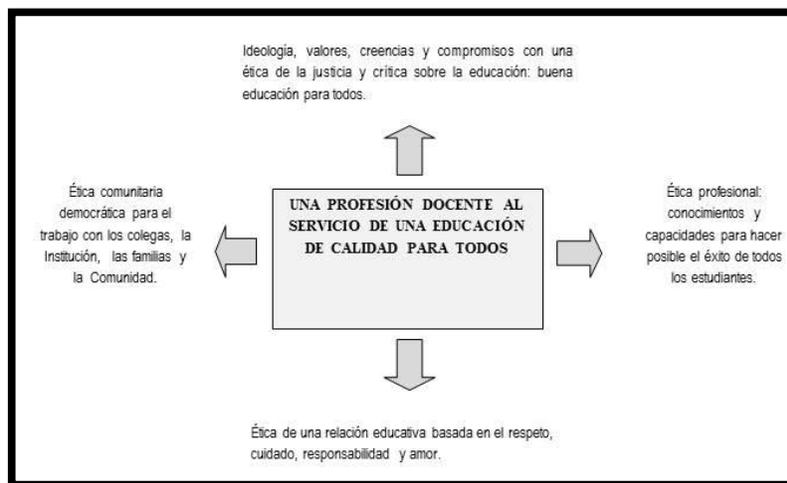
El primer grupo integra conocimientos relativos a la profesión y saberes cognitivos, mientras que el segundo implica el saber y el saber hacer, es decir, saber aplicar el conocimiento y las estrategias adecuadas al contexto. El tercer tipo, en tanto, incluye competencias relativas a saber relacionarse y participar colaborativamente con los demás.

Una visión bastante similar posee Galvis<sup>23</sup>, aunque enfocada principalmente en las competencias que los docentes deben adquirir como parte de su formación inicial en la Universidad. Para la autora, existen cuatro tipos de competencias en la configuración del nuevo perfil profesional del profesorado, a saber:

1. *Competencias intelectuales*, cuyo desarrollo permitirá que el futuro profesor adquiera la capacidad de aplicar conocimientos para una mayor comprensión de los sujetos, las instituciones educativas y los procesos que forman parte de la realidad educativa.
2. *Competencias inter e intrapersonales* para que el docente en formación sea capaz de establecer relaciones abiertas con las personas, orientar y estimular el aprendizaje, resolver problemas, desarrollar su capacidad de aprender a aprender, etc.
3. *Competencias sociales* que favorecerán intercambios comunicativos exitosos entre los distintos agentes de la realidad educativa (niños, jóvenes, comunidad, organizaciones gubernamentales ligadas al sistema educativo, etc.).
4. *Competencias profesionales* que proporcionarán al docente en activo y en formación los criterios para seleccionar las estrategias de intervención más idóneas en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Escudero<sup>24</sup>, más que establecer un listado de competencias, formula un marco para la formación del profesorado (Figura 1), el cual está compuesto por cuatro dimensiones de la profesión docente. A partir de él, el autor propone que sean seleccionadas y articuladas las competencias que respondan al tipo de profesor que se necesita para asegurar una educación de calidad. Desde esta concepción, las competencias docentes son entendidas como un “conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (...) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos”.

### ESQUEMA N° 1 MARCO PARA ARTICULAR LAS COMPETENCIAS DOCENTES DESDE EL IMPERATIVO DE GARANTIZAR A TODOS UNA BUENA EDUCACIÓN



**Fuente:** Escudero, J. M. “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación” En: Escudero, J. M. y A. Luis (coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas (...)*, 37.

Estas cuatro dimensiones, articuladas sobre un eje ético y moral para orientar la integración de las competencias más adecuadas a la profesión docente, requieren de una visión de conjunto. Esto quiere decir que si bien cada área contribuye al establecimiento de ciertas competencias profesionales del profesorado, es en su globalidad cuando adquieren un verdadero calado. Así, la primera dimensión –enfocada en los objetivos de la educación y de los profesores- sólo cobra sentido si se consideran los conocimientos y las capacidades que contribuyen a su logro, los cuales forman parte de la segunda dimensión.

El tercer eje, en tanto, incluye visiones, actitudes y prácticas que ayudan al profesor a responder a las singularidades y necesidades de desarrollo personal y social de los estudiantes. Finalmente, la cuarta dimensión otorga una perspectiva para desarrollar competencias vinculadas al trabajo en equipo con toda la comunidad escolar. El enfoque del autor, tal como se puede advertir, proporciona un campo de acción mucho más amplio para los agentes encargados de la formación docente, pues son ellos quienes deben determinar las competencias en función de los nuevos

estándares de la profesión. El propósito, como señala el especialista, es replantear la profesión docente a la luz de las reformas políticas e ideológicas de los últimos tiempos.

En otro orden de cosas, Comellas<sup>25</sup> afirma que la formación competencial del profesorado no está exenta de retos, pues las competencias no pueden establecerse sólo a nivel teórico. Por el contrario, “para poder aprender a ser competente profesionalmente se debe ser, en parte, competente personalmente, a la vez que se han de adquirir unas competencias en relación con la actuación educativa”. Por esta razón, el especialista propone dos bloques de competencias relacionadas con la docencia:

1. *Competencias inherentes a la persona y*
2. *Competencias específicamente profesionales.*

Las *competencias inherentes a la persona* están constituidas por aquellas capacidades relacionadas con el saber hacer y el saber ser. Son competencias que se movilizan en las relaciones cotidianas, privadas o profesionales de los individuos y que configuran, de alguna manera, su forma de ser. Dentro de estas competencias se destacan las

1. *Competencias comunicativas*, de innegable valía para los docentes, quienes están en permanente comunicación con la comunidad educativa;
2. *Competencias emocionales*, que favorecen el equilibrio personal de los educadores y se transforman en un modelo referencial para los estudiantes;
3. *Competencias relacionales*, que abren canales de socialización para solucionar conflictos, actuar con empatía, etc. y
4. *Competencias cognitivas*, que permiten acceder a niveles superiores de reflexión y metacognición, tanto en la dimensión personal como profesional.

En tanto, las *competencias específicamente profesionales* son aquellas que le permiten al profesorado actuar de manera exitosa y eficaz en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se encuentran constituidas por las siguientes competencias específicas:

1. *Competencias relacionadas con la vida de la clase y la institución*: habilidades de gestión organizacional, manejo de la dinámica y del clima a nivel institucional y de aula, etc.,
2. *Competencias en relación con el alumnado y sus particularidades*: tratamiento de la diversidad y las características específicas del alumnado y
3. *Competencias relacionadas con las disciplinas que se deben enseñar*: conocimiento teórico y práctico de la especialidad que enseña el maestro, quien debe procurar que sus estudiantes interioricen los saberes y los transfieran a nuevas situaciones a fin de lograr aprendizajes significativos.

Para Marchesi<sup>26</sup>, por otro lado, cualquier descripción competencial del profesorado requiere de un análisis de la realidad educativa y de las actuales demandas sociales, pues son éstas las que, en definitiva, configuran los requisitos establecidos para su profesión. A partir de esta idea, el autor expone las siguientes competencias docentes: ser competente para desarrollar el deseo de saber de los alumnos y para ampliar sus conocimientos; estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la conveniencia en la escuela; ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos; ser competente para desarrollar una educación multicultural; estar preparado para cooperar con las familias; poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros y, por último, ser una profesional intuitivo y reflexivo.

No obstante, destaca el especialista, estas competencias profesionales “no agotan el significado de la acción de educar”<sup>27</sup>. Esto quiere decir que, más allá del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo con éxito las distintas etapas de la intervención educativa, existen disposiciones o principios fundamentales que orientan el quehacer docente: el equilibrio emocional y el compromiso ético o moral. Si bien estas disposiciones básicas son indispensables en cualquier profesión, para el autor adquieren un cariz especial en el trabajo realizado por los profesores. Ciertamente, estos principios no sólo estimulan en los docentes la búsqueda de mejores estrategias para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, sino que también constituyen su estilo personal y profesional, y su manera de relacionarse con todos los agentes educativos.

Desde otra perspectiva, Witcher, Onwuegbuzie y Minor<sup>28</sup> señalan que, en general, los buenos maestros poseen las siguientes competencias profesionales: conocimientos suficientes acerca de la disciplina que enseñan; capacidad para comunicar claramente sus conocimientos a los estudiantes; capacidad para emplear técnicas efectivas de gestión del aula; utilización consciente de diversas metodologías de enseñanza; sentido de la ética y la justicia, entre otros. Junto con estas competencias, los autores destacan que –a nivel de afectividad- los buenos docentes están centrados en sus estudiantes.

Por último, Pantic y Wubbels<sup>29</sup> reconocen la existencia de competencias profesionales docentes integradas por una serie de recursos, pero agregan que las cualidades personales de los profesores, localizadas de manera implícita en sus conocimientos, habilidades y valores, son fundamentales en la configuración de la imagen de un buen maestro. Así por ejemplo, una cualidad personal como la habilidad para establecer y mantener relaciones humanas positivas con todos los miembros de la comunidad educativa no sólo ayuda al docente a realizar con éxito su labor, sino también sirve de modelo para sus propios estudiantes.

En general, se puede señalar que éstas y otras propuestas comparten ciertas ideas fundamentales respecto a las competencias profesionales que, en la actualidad, deben poseer los maestros. En este sentido, se aboga por competencias relacionadas no sólo con el manejo de distintas estrategias para actuar con éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también por aquellas que trasciendan el contexto del aula y del centro. Dichas competencias tienen que ver, principalmente, con habilidades personales e interpersonales que les permitan a los docentes, en activo y en formación, involucrarse y comprometerse con todos los miembros de la realidad

educativa. El rol de las Universidades encargadas de la formación inicial y permanente resulta indiscutible, especialmente en escenarios educativos como el europeo, donde la formación profesional por competencias es un elemento clave.

### **3. APROXIMACIÓN A UN SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS A PARTIR DE UN ENFOQUE COMPETENCIAL: EL CASO DE ESPAÑA**

De acuerdo al propósito de esta revisión teórica, conocer cómo se encuentra estructurado el sistema de formación inicial docente en España resulta trascendental. Una simple descripción, sin embargo, no es suficiente, pues su actual configuración es el resultado de un largo período que tiene su origen en el conocido proceso de convergencia europea. No es el objetivo de este apartado dar cuenta pormenorizada de todos los aspectos políticos, sociales y educativos involucrados en lo que, hoy en día, se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, abordar algunos antecedentes relacionados con este proceso ayudará a comprender por qué el enfoque por competencias se ha adoptado como base para todos los estudios universitarios europeos y, en especial, para aquellos orientados a la formación de maestros.

#### **3.1. ORÍGENES DEL ACTUAL MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Hablar del actual modelo de formación profesional del profesorado en España, y muy especialmente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implica remontarse a los inicios de un período de transformación universitaria que ha sido denominado como “proceso de convergencia europea”. Éste tiene su punto de partida con la *Carta Magna de las Universidades Europeas*, firmada el 18 septiembre de 1988 por los Rectores asistentes al IX centenario de la Universidad de Bolonia. En ella se promovió la movilidad de profesores y estudiantes, así como una política de equivalencia de títulos y exámenes, entre otros aspectos. El principio fundamental fue garantizar que la Universidad cumpliera la misión de responder con medios eficaces y adaptados a la situación contemporánea<sup>30</sup>.

Años más tarde, en mayo de 1998, los Ministros a cargo de la educación superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido se reunieron en París y firmaron la Declaración de La Soborna<sup>31</sup>. En esta *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, se motivó la puesta en marcha de una serie acciones orientadas a favorecer la movilidad, la cooperación y la organización de las estructuras universitarias en dos ciclos: pregrado y posgrado, a fin de facilitar las comparaciones y equivalencias a nivel internacional. Junto con ello, se incitó el establecimiento de un sistema de créditos que permitiera la convalidación de los créditos obtenidos y el acceso al mundo académico en cualquier momento de la vida, asegurando así una formación permanente<sup>32</sup>.

Sin embargo, fue al año siguiente, en la conocida “Declaración de Bolonia”<sup>33</sup>, donde se inició el proceso para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Esta declaración contó con un mayor número de participantes que la anterior, pues fue suscrita por 30 estados europeos, dentro de los cuales no sólo se encontraban países de la Unión Europea, sino también estados del

Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. El impacto de esta declaración fue de gran alcance, especialmente en el ámbito político, ya que se trazaron objetivos y acciones con un plazo hasta el año 2010 para la puesta en marcha del EEES. El propósito fundamental del llamado “Proceso de Bolonia”, de acuerdo a Colás y De Pablos<sup>34</sup>, fue “promover la calidad, la compatibilidad y una mejora en la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo”.

Tal como se indica en la página oficial del Espacio Europeo de Educación Superior de España<sup>35</sup>, a partir de principios básicos como la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad, esta iniciativa pretendía alcanzar dos objetivos estratégicos para atraer a estudiantes y profesores de todas partes del mundo: incrementar el empleo en la Unión Europea y realizar una conversión del sistema Europeo de Formación Superior. Estos propósitos fundamentales se desglosan en una serie de objetivos más específicos, recogidos en la Declaración de Bolonia:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
- La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

La revisión de la literatura deja entrever que, para gran parte de los especialistas, la Declaración de Bolonia constituye un momento trascendental para el desarrollo de una Universidad adaptada a la globalización y a la sociedad del conocimiento<sup>36</sup>. A partir del año 2000, la educación europea estableció como meta llegar a convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, proporcionando más y mejores empleos. De esta manera, la educación pasó a ser un instrumento necesario para que cada uno de los estados miembros de la Unión Europea cumpliera con ese objetivo<sup>37</sup>.

Tras las declaraciones de La Soborna y Bolonia, en mayo del 2001 se realizó la primera conferencia de seguimiento del proceso de convergencia europea, cuyo lugar de encuentro fue Praga. Allí, los Ministros participantes elaboraron un comunicado que no sólo respaldaba el conjunto de acciones llevadas a cabo hasta el momento, sino que también indicaba los pasos futuros a seguir durante el proceso. Posteriormente, se concretaron otros encuentros decisivos que derivaron en una

serie de acuerdos para la implementación final, en el año 2010, del EEES: Declaración de Berlín, Declaración de Bergen, Declaración de Londres y Declaración de Leuven<sup>38</sup>.

Estas declaraciones se tradujeron en una serie de transformaciones de los sistemas de educación superior europeos, relacionadas principalmente con la adopción de bases comunes para todos los estudios universitarios. Así pues, tal como señalan De Juanas y Fernández<sup>39</sup>, los elementos más importantes para la configuración del EEES fueron:

1. La implantación del Sistema Europeo de Créditos (ECTS);
2. La creación de sistemas de acreditación para regular la calidad de las enseñanzas impartidas;
3. El establecimiento de una estructura común de los estudios universitarios (grado y posgrado) que se ajustara a la realidad del mercado laboral y, finalmente,
4. La instauración de un sistema de titulaciones homologable que facilitara la circulación de los titulados por diversos sistemas universitarios europeos.

Además de los profundos cambios en el orden estructural de la formación profesional de las universidades europeas, el proceso hacia un Espacio Europeo de Educación supuso significativas modificaciones en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Efectivamente, como resultado de los objetivos y exigencias impuestas por el Plan de Bolonia, se pasó de una enseñanza académica, fundamentada en la transmisión de conocimientos, a una educación centrada en el aprendizaje del estudiante. Esta nueva visión del aprendizaje no sólo transformó el papel del profesorado universitario, situándolo como guía y mediador en el logro de aprendizajes significativos y permanentes en los discentes, sino también sus metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje<sup>40</sup>.

### **3.1.1. PROYECTO TUNING: MAPA DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

Los elementos indispensables en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, así como las acciones destinadas a su puesta en marcha (mencionadas en el apartado anterior), se focalizaron en un eje fundamental para la transformación de los sistemas universitarios: la formación profesional basada en competencias. La adopción de este enfoque respondía a la necesidad de formar estudiantes con capacidades personales y profesionales que les permitieran actuar eficazmente en distintos contextos y de manera permanente, a la luz de los incesantes cambios tecnológicos y sociales del siglo XXI<sup>41</sup>.

Para concretar este importante desafío, en el año 2000 –en el marco del Programa Sócrates y con la financiación de la Comisión Europea– se comenzó a desarrollar el Proyecto Tuning, cuyo propósito fundamental fue implementar en las instituciones universitarias el proceso iniciado con las Declaraciones de Bolonia y el Comunicado de Praga. Este proyecto, coordinado por las Universidades de Deusto y de Groningen, pretendía favorecer el proceso de convergencia a través de la búsqueda de referentes comunes para el diseño de titulaciones universitarias reconocibles y

comparables. En este sentido, tal como se señala en el informe final del proyecto, editado por González y Wagenaar<sup>42</sup>, estos referentes estaban: “Basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino de “referencia”, de guía hacia lo que se considera “lo común”, con el fin de que pueda permitir que ese espacio sea una realidad donde no sólo los estudiantes de intercambio puedan moverse con mayor facilidad y calidad, sino también donde los profesionales puedan hacerlo”.

La búsqueda de estos puntos de referencia, llevada a cabo durante la primera fase de este proyecto (2000-2002), se aplicó a siete áreas temáticas: Empresariales, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemática y Física. Para ello, se contó con la participación de más de 100 instituciones universitarias europeas, las cuales colaboraron en tres líneas de trabajo que permitieron identificar y definir:

1. Las *competencias genéricas* (comunes a todas las áreas temáticas);
2. Las *competencias específicas* de cada área y
3. El papel del crédito europeo (ECTS) como unidad referencial para comparar los programas de estudio de las universidades europeas.

En una segunda fase, realizada entre el 2003 y el 2004, se abordó una cuarta línea, vinculada con los enfoques del proceso enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación para garantizar la calidad.

En lo que respecta a las competencias genéricas, el Proyecto Tuning reconoce tres tipos:

1. *Competencias instrumentales*, entre las que se encuentran las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas;
2. *Competencias interpersonales*, tales como las capacidades individuales (capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica) y las destrezas sociales (habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en equipo, expresión de compromiso social y ético) y
3. *Competencias sistémicas*, referidas a destrezas y habilidades que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan<sup>43</sup>.

Respecto de las competencias específicas, en la siguiente tabla se dan a conocer aquellas establecidas para el área de Educación. A efectos de esta investigación, resulta valioso conocer cuáles fueron las competencias consideradas como parte fundamental de los programas de formación del profesorado:

**TABLA 1**  
**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN. PROYECTO TUNING**

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE
1. Capacidad para analizar, de manera sistemática, conceptos, teorías educativas y cuestiones de política.	1. Compromiso con el progreso y el logro de los estudiantes.
2. Capacidad para identificar posibles conexiones entre los aspectos de conocimiento de la materia y su aplicación en los contextos y las políticas educativas.	2. Competencia en una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
3. Capacidad para reflexionar sobre el propio sistema de valores.	3. Competencia para el asesoramiento de alumnos y padres.
4. Capacidad para cuestionar conceptos y teorías encontradas en los estudios de educación.	4. Conocimiento de la materia a enseñar.
5. Capacidad para reconocer la diversidad de los alumnos y las complejidades del proceso de aprendizaje.	5. Capacidad para comunicarse efectivamente con los grupos e individuos.
6. Conocimiento de los diferentes contextos en los que el aprendizaje puede tener lugar.	6. Capacidad de crear un clima propicio para el aprendizaje.
7. Conocimiento de los diferentes roles de los participantes en el proceso de aprendizaje.	7. Capacidad para hacer uso del e-learning y su integración en los entornos de aprendizaje.
8. Comprensión de las estructuras y los propósitos de los sistemas educativos.	8. Capacidad para gestionar el tiempo de manera eficaz.
9. Capacidad para realizar investigación educativa en contextos diferentes.	9. Capacidad para reflexionar y evaluar el propio desempeño.
10. Habilidades de asesoramiento.	10. Conciencia de la necesidad de un desarrollo profesional continuo.
11. Capacidad para gestionar proyectos de mejora y desarrollo de la escuela.	11. Capacidad para evaluar los logros y los resultados de aprendizaje de los alumnos.
12. Capacidad para gestionar programas educativos.	12. Competencia en resolución colaborativa de problemas.
13. Capacidad para evaluar programas y materiales educativos.	13. Capacidad para responder a las diversas necesidades de los alumnos.
14. Capacidad para prever nuevas necesidades y demandas educativas.	14. Capacidad para mejorar el entorno de enseñanza / aprendizaje.
15. Capacidad para dirigir o coordinar equipos educativos multidisciplinares.	15. Capacidad para adaptar el currículum a un contexto educativo específico.

Fuente: "Education-Specific Competences", por University of Deusto. Tuning. Educational Structures in Europe (s.f). Traducción de la autora.

Como se puede apreciar, el Proyecto Tuning contribuyó significativamente en el establecimiento de las competencias profesionales, generales y específicas de los actuales estudios de primer y segundo ciclo (grado y posgrado, respectivamente). La selección de las competencias como referentes para la armonización de las estructuras educativas europeas responde a la necesidad de entender los títulos universitarios desde las acciones que los estudiantes y los profesionales son capaces de desempeñar. De esta manera, se facilita enormemente la movilidad de los estudiantes universitarios y los profesionales por toda Europa, a la vez que permite una mayor libertad y flexibilidad de las universidades a la hora de diseñar sus programas de estudio<sup>44</sup>.

### **3.1.2. POLÍTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS AL EEES**

Los compromisos adquiridos por España en el marco del Proceso de Bolonia se vieron reflejados en la aprobación, el 21 de diciembre del 2001, de una importante reforma universitaria: la Ley Orgánica de Universidades 6/2001. El Título XIII de esta ley, denominado *Espacio Europeo de enseñanza superior*, introduce las principales normativas para conducir a las universidades españolas hacia una plena integración de sus sistemas al EEES. Entre las directrices establecidas, se destacan: La adopción del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1); El establecimiento de modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial (Art. 88-2); La adopción del Sistema Europeo de Créditos (Art.88-3) y El fomento de la movilidad de los estudiantes a través de becas, ayudas o créditos al estudio (Art. 88-4).

A partir del año 2003, surgieron una serie de disposiciones que vinieron a complementar los criterios establecidos en la LOU (2001). Así pues, la primera de ellas fue el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, *“por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento al Título Europeo”*. Posteriormente, el 5 de septiembre se publicó el Real Decreto 1125/2003, en el cual se *“establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional”*. Ese mismo año, apareció el Real Decreto 1272/2003, de 10 de octubre, *“por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional”*.

Durante el año 2004 y 2005, nuevos decretos surgieron como parte del proceso de la reforma universitaria española. Concretamente, en el año 2004 se publicaron dos Reales Decretos: el Real Decreto 49/2004, sobre la homologación de los planes de estudios y títulos oficiales en el territorio nacional; y el Real Decreto 285/2004, destinado a regular las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Cabe destacar que este último decreto fue modificado por el Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo. En el año 2005, en tanto, fueron publicados los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, en los que se regularon los estudios universitarios oficiales de Grado y Posgrado, respectivamente.

En el año 2007, producto de las deficiencias halladas en el funcionamiento de la Ley Orgánica de Universidades y de la necesidad de incorporar elementos de mejora para la calidad de las universidades españolas, se aprobó la nueva Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Algunos de los

cambios tuvieron que ver, por ejemplo, con mayores especificaciones respecto de las modalidades contractuales del profesorado. Asimismo, entre otros aspectos, se autorizó que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación se constituyera como una agencia pública, a fin de reforzar su papel dentro del sistema universitario y facilitar la coordinación de los procesos de garantía de calidad y la definición de los criterios de evaluación. Para éstas y otras disposiciones, se fijó un plazo máximo de tres años, durante el cual las universidades debían adaptar sus estatutos conforme a lo dispuesto en la Ley.

Finalmente, el 29 de octubre de 2007, se suscribió el Real Decreto 1393/2007, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Este decreto, siguiendo los principios de la Ley Orgánica 4/2007, determinó la autonomía de las universidades españolas para la creación de las enseñanzas y títulos a impartir y expedir. De la misma forma, se reiteró la importancia de adoptar el Sistema de Créditos Europeos (ECTS) como unidad de medida para reflejar los resultados de aprendizaje y el trabajo realizado por los estudiantes para alcanzar los objetivos establecidos por el plan de estudios. Por otro lado, las enseñanzas universitarias se estructurarían en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, teniendo como plazo máximo para su implementación el año 2010.

### **3.2. PANORAMA ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA**

Todas las medidas originadas en el Proceso de Bolonia, y continuadas por España para la integración de sus sistemas universitarios al EEES, configuran lo que son, hoy en día, los programas de formación inicial de maestros. Durante ese proceso, una de las primeras acciones se inició en el año 2003, gracias a la creación de una comisión de expertos (Red de Magisterio) para un estudio sobre la “Adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior”<sup>45</sup>. Este proyecto, financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), contó con la participación de numerosas universidades y especialistas dedicados a la formación de docentes.

En el año 2004, como resultado de esta experiencia, la comisión presentó el conocido “Libro Blanco del Título de Magisterio”<sup>46</sup>, en el que se propusieron dos titulaciones adaptadas a las necesidades del proceso de convergencia europea: el Grado de Maestro de Educación Primaria y el Grado de Maestro de Educación Infantil. Para el primero, debido a su carácter generalista y especializado, se establecieron cuatro itinerarios formativos que podían ser implementados por las universidades: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Necesidades Educativas Específicas. Por el contrario, en el Grado de Educación Infantil -por su perfil generalista- no se definieron menciones curriculares. Junto con estas propuestas, se establecieron modificaciones en cuanto a la duración de los títulos de ambos grados de maestro: 4 años de estudio, correspondientes a 240 créditos europeos.

Por otro lado, el Libro Blanco presentó las *competencias genéricas*, de acuerdo al modelo del Proyecto Tuning, y las *competencias específicas de formación disciplinar y profesional* para el título de Magisterio. Para el establecer estas últimas, se crearon dos comisiones encargadas de la elaboración de dos tipos de competencias específicas: 1) Comunes a todos los perfiles de Maestro y

2) Específicas de cada perfil/Titulación de Maestro<sup>47</sup>. Debido a la gran extensión de estas competencias, principalmente de las específicas de cada Grado, en este estudio no se darán a conocer los listados de competencias que forman parte de esta propuesta. El detalle completo puede ser consultado fácilmente en el referido documento de la ANECA.

El impacto del Libro Blanco de los Grados de Magisterio fue significativo, pues adquirió la categoría de norma legal con las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007. Estas disposiciones, basadas en gran medida en las consideraciones planteadas en el Libro Blanco, determinaron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente. Estas órdenes, en consonancia con el Libro Blanco, acuerdan que la planificación de ambos Grado tendrá una duración de 240 créditos (4 años). Por otra parte, se deja abierta la posibilidad para que las universidades impartan menciones cualificadoras en los dos títulos. Este planteamiento se diferencia del expuesto por el Libro Blanco, en el cual sólo plantearon itinerarios formativos para el Grado de Educación Primaria.

Otro aspecto a destacar de ambas Órdenes tiene que ver con la definición de las competencias que los estudiantes deberían adquirir en cada titulación. De manera general, dichas competencias están relacionadas con: Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil y la educación primaria; Diseñar, planificar y regular los procesos de enseñanza-aprendizaje; Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y educación primaria; Asumir funciones de orientación y tutoría con los estudiantes y sus familias; Reflexionar sobre la propia práctica de aula a fin de mejorar la labor docente, entre otras.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Para Martín y Moreno<sup>48</sup>, nuevas perspectivas psicológicas y educativas han ido consolidándose con el paso del tiempo. Dentro de los modelos actuales, aquellos basados en corrientes constructivistas y sociales, que sitúan a los individuos en el centro del aprendizaje, se configuran como los más influyentes. En consonancia con lo anterior, De Miguel<sup>49</sup> afirma que uno de los hallazgos más relevantes con respecto al aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social en el que los sujetos participan activamente, pues deben regularlo y responsabilizarse por alcanzarlo.

Este especial enfoque desde el que se concibe el aprendizaje supone, inevitablemente, repensar las formas de enseñanza para llegar a él. Así pues, como señala Castilla<sup>50</sup>, el paradigma enseñanza/aprendizaje está cambiando, pues la tendencia moderna hacia una “sociedad del conocimiento” involucra también una orientación hacia una “sociedad del aprendizaje”. Este concepto, aceptado de forma general, se fundamenta en un cambio de posición con respecto al foco de atención: de la enseñanza al aprendizaje. Según la especialista, esta concepción se encuentra ligada a la idea de que la educación se desenvuelve dentro de un contexto más amplio: el aprendizaje permanente.

En efecto, según Alberci y Serreri<sup>51</sup>, el aprendizaje permanente, entendido como una estrategia para la formación y el desarrollo durante toda la vida, cobra especial sentido dentro de la sociedad del conocimiento, provocando cambios radicales en el enfoque teórico y práctico de la formación profesional de las últimas décadas. Tal como manifiestan los autores: “La asunción de la metáfora de la ‘sociedad del conocimiento’ y del paradigma relacionado de aprendizaje permanente conlleva una concesión de la formación de amplio espectro, entendida como el conjunto de procesos (actividades, experiencias, etc.), capaces de y/o encaminados a promover, sostener y facilitar el aprendizaje. Unos procesos que se desarrollan, o mejor aún, pueden desarrollarse durante todo el transcurso de la vida y en cualquier contexto de estudio, de trabajo, y más generalmente, de la vida, mucho más allá de las dimensiones formales de la educación”.

Si se analizan los diversos aspectos que definen este cambio de paradigma, resulta evidente la importancia que adquiere en una formación profesional basada en competencias. Mientras el anterior modelo enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos, el nuevo paradigma promueve una educación centrada en el estudiante y su capacidad de aprender permanentemente. En el contexto universitario, el enfoque por competencias encaja con esta nueva propuesta que busca y exige un mayor protagonismo de sus estudiantes, pues son ellos, al fin y al cabo, quienes deben desarrollar la capacidad de enfrentarse a las diversas formas de información que les ofrece la Universidad<sup>52</sup>.

La cuestión estriba, no obstante, en cómo la Universidad debe enseñar a aprender de forma independiente a sus estudiantes. Según la visión de De Miguel<sup>53</sup>, la única forma de lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje de calidad es enfrentándolos a situaciones en las que deban emplear estrategias de búsqueda de información, aplicar conocimientos para la resolución de problemas, tomar decisiones y trabajar de manera autónoma, crítica y reflexiva. Cada uno de estos procesos, de acuerdo al autor, deben estar presentes en todas las situaciones de aprendizaje, cualquiera sea la metodología u organización didáctica para llegar a ellos.

Por su parte, Fernández<sup>54</sup> manifiesta que los estudiantes, al ser responsables de su propio aprendizaje, deben asumir un papel más activo en la construcción de su conocimiento. Para ello, junto con buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información que se les presente, tienen que establecer contactos sociales y profesionales con su futura realidad laboral, con el objetivo de desarrollar la capacidad de aprender colaborativamente con los demás. Son estas acciones, encaminadas a favorecer el aprendizaje, las que permiten pasar de una pedagogía memorística hacia un enfoque que promueve el desarrollo de individuos competentes, desde un principio didáctico donde aquello que no se sabe se puede aprender haciéndolo<sup>55</sup>.

A partir de todo lo anteriormente expuesto, se puede advertir que el nuevo enfoque del paradigma enseñanza/aprendizaje ha provocado importantes transformaciones en los sistemas educativos, especialmente en el universitario. Así pues, su adhesión a un modelo por competencias, enfocado en el aprendizaje de los estudiantes, lo ha llevado a cuestionar su actual modo de concebir la relación teoría-práctica. Como consecuencia, sus esfuerzos se han canalizado en conseguir que los estudiantes se desenvuelvan en escenarios que favorezcan tanto la adquisición de aprendizajes significativos y permanentes como el acercamiento a realidades profesionales, ya que esto les permitirá desarrollar competencias esenciales para su futuro laboral<sup>56</sup>.

En el caso de España, la propuesta del EEES en cuanto a focalizar las titulaciones universitarias desde un modelo por competencias se ha posicionado como la piedra angular de este proceso. Efectivamente, los títulos de Grado y Posgrado, así como también el resto de las políticas universitarias adoptadas durante el período de convergencia europea, llevan cerca de cuatro años de implementación. Un buen ejemplo de ello se encuentra en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria. Así pues, las Universidades a cargo de la formación inicial docente no han estado ajenas a este desafío, y es así como - tras un largo proceso de adaptación y armonización- dieron sus primeros pasos hacia un enfoque competencial a partir del año 2010. El reto está en conseguir que este tipo formación profesional no sólo mejore los aprendizajes de los futuros docentes, sino también de todas las titulaciones que, hoy en día, se basan en sus preceptos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberci, A. y P. Serreri. *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de las competencias* (Barcelona: Laertes, 2005).
- ANECA. *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1 y 2 (Madrid: ANECA, 2004).
- Bautista-Cerro, M<sup>a</sup>. J. "La importancia del desarrollo de competencias en la asignatura del Prácticum" En: E. de Lara y J. Quintanal (Coord.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (Madrid: Dykinson, 2006), 63-74.
- Bautista-Cerro, M<sup>a</sup>. J. "El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas" *Acción pedagógica* Vol. 16 n° 1 (2007), 6-12.
- Blanco, J. "El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado" En: A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (Madrid: MEC, 2007), 61-96.
- Bransford, J., L. Darling-Hammond y P. LePage. "Introduction" En: L. Darling-Hammond y J. Bransford, J. (Ed.). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (San Francisco: Jossey-Bass, 2005), 1-39.
- Cano, E. *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Barcelona: Graó, 2005).
- Cano, E. "Las competencias docentes" En: A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (Madrid: MEC, 2007), 33-60.
- Carbonell, J. "La educación y la escuela ante los cambios sociales" En: A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (Madrid: MEC, 2007), 9-32.
- Cardona, J. *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento* (Madrid: Universitas, 2008).
- Castilla, M<sup>a</sup>. T. "El Prácticum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias" En: M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradás y M. Zabalza (Coord.). *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (Santiago de Compostela: Universitaria, 2005), 281-295.

- Colás, P. y J. De Pablos. *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (Málaga: Aljibe, 2005).
- Comellas, M<sup>a</sup>. J. “La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos” *Educar* Vol. 27 (2000), 87-101.
- Contreras, L., E. Estepa y R. Jiménez. “El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato”. En: A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Ed.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (Granada: Universidad de Granada, 2003), 129-135.
- De Juanas, Á. y M<sup>a</sup>. P. Fernández. “Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES” *Cuadernos de Trabajo Social* Vol. 1 (2008), 217-230.
- De Juanas, Á., P. Fernández, R. Martín, M. González, E. Pesquero y E. Sánchez. “Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers” *European Journal of Teacher Education* Vol. 32 n° 4 (2009), 437-454.
- De Miguel, J. M. “Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior” En: J. M. De Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Madrid: Alianza, 2006), 17-24.
- Declaración de Bergen. *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia de los Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005).
- Declaración de Berlín. *Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2003).
- Declaración de Bolonia. *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (1999).
- Declaración de La Soborna. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido (1988).
- Declaración de Leuven. *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de los Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2009).
- Declaración de Londres. *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los desafíos en un mundo globalizado*. Comunicación de los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2007).
- Denyer, M., D. Furnémont, R. Poulain y P. Vanloubbeek. *Las competencias en la educación: Un balance* (México: Fondo de Cultura Económica, 2007).
- Escudero, J. M. “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación” En: J. M. Escudero y A. Luis (Coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (Barcelona: Octaedro, 2006), 21-52.
- Escudero, J. M. “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos” *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 1 (2008), 1-20.
- Fajet, W., M. Bello, S. Leftwich, J. Mesler y A. Shaver. “Pre-service teachers’ perceptions in beginning education classes” *Teaching and Teacher Education* Vol. 21 n° 6 (2005), 717-727.
- Feixas, M. “De Bolonia a Berlín” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 18 n° 1 (s/a), 149-162.

- Fernández, A. "Metodologías activas para la formación de competencias" *Revista Educatio Siglo XXI* Vol. 24 (2006), 35-56.
- Galvis, R. V. "De un perfil tradicional a un perfil basado en competencias" *Acción Pedagógica* Vol. 16 (2007), 48-57.
- González, J. y R. Wagenaar. *Tuning. Estructuras educativas en Europa. Informe Final. Fase I* (Deusto: Universidad de Deusto, 2003).
- Hernández, F. "Enseñar y aprender en la Universidad: Una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior" *Revista Circunstancia* Vol. 3 n° 8 (2005), 1-25.
- Koster, B., M. Brekelmans, F. Korthagen y T. Wubbels. "Quality requirements for teachers educators" *Teaching and Teacher Education* Vol. 21 n° 2 (2005), 157-176.
- Liesa, M. "El papel del profesor universitario en el Prácticum del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 12 n° 3 (2009), 127-138.
- Maldonado, A. (Coord.). *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final* (Madrid: ANECA, 2004).
- Marchesi, A. *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores* (Madrid: Alianza, 2007).
- Martín, E. y A. Moreno. *Competencia para aprender a aprender* (Madrid: Alianza, 2007).
- Martínez, B., A. Fernández, B. Gros y T. Romaña. "El cambio de la cultura docente en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior" En: V. Esteban (Ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior. XXIV Seminario Inter-Universitario de la Teoría de la Educación* (Valencia: Editorial de la UPV, 2005), 95-163.
- Pantic, N. y T. Wubbels. "Teacher competencies as a basic for teacher education: Views of Serbian teachers and teachers educators" *Teaching and Teacher Education* Vol. 26 n° 3 (2010), 694-703.
- Pavié, A. "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 14 n° 1 (2011), 67-80.
- Perrenoud, Ph. *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona: Graó, 2004).
- Romero, J., A. Luis, F. García y J. M. Rozada. "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia" En: J. Romero y A. Luis (Ed.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria, 2007), 9-79.
- Rosales, C. "La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica?" *Innovación Educativa* Vol. 20 (2010), 77-88.
- Rué, J. *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior* (Madrid: Narcea, 2007).
- Ruiz, J. M. "Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real" *Revista de Educación* Vol. 351 (2010), 435-460.
- Ruiz, M. "El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 18 n° 3 (2004), 61-79.
- Shulman, L. "Knowledge and teaching foundations of the reform" *Harvard Educational Review* Vol. 57 n° 1 (1987), 1-22.

- Tejada, J. "Competencias Docentes" *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol. 13 n° 2 (2009a), 1-15.
- Tejada, J. "Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación" *Revista de Educación* Vol. 349 (2009b), 463-477.
- Villa, A. y M. Poblete. "Prácticum y evaluación de competencias" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* Vol. 8 n° 2 (2004), 1-19.
- Whitty, G. y E. Willmott. "Competence-based teacher education: approaches and issues" *Cambridge Journal of Education* Vol. 2 n° 3 (1991), 309-318.
- Witcher, A., A. Onwuegbuzie y L. Minor. "Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers" *Research in the Schools* Vol. 8 n° 2 (2001), 45-57.
- Zabalza, M. A. "El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuestas para las nuevas titulaciones" En: J. M. Escudero y A. Luis (Coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: Políticas y prácticas* (Barcelona: Octaedro, 2006), 311-334.

---

<sup>1</sup> E. Cano. "Las competencias docentes" En: A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (Madrid: MEC, 2007), 40.

<sup>2</sup> A. Pavié. "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 14 n° 1 (2011).

<sup>3</sup> J. Romero, A. Luis, F. García y J. Rozada. "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia" En: J. Romero y A. Luis (Ed.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria, 2007).

<sup>4</sup> B. Koster, M. Breklemans, F. Korthagen y T. Wubbels. "Quality requirements for teachers educators" *Teaching and Teacher Education* Vol. 21 n° 2 (2005).

<sup>5</sup> J. Tejada. "Competencias Docentes" *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol. 13 n° 2 (2009a).

<sup>6</sup> J. Carbonell. "La educación y la escuela ante los cambios sociales" En: A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (Madrid: MEC, 2007).

<sup>7</sup> J. Blanco. "El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado" En: A. López (Ed.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (Madrid: MEC, 2007).

<sup>8</sup> L. Contreras, J. Estepa y R. Jiménez. "El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato" En: A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Ed.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (Granada: Universidad de Granada, 2003).

<sup>9</sup> L. Shulman. "Knowledge and teaching foundations of the reform" *Harvard Educational Review* Vol. 57 n° 1 (1987).

<sup>10</sup> J. Bransford, L. Darling-Hammond y P. LePage. "Introduction" En: L. Darling-Hammond y J. Bransford. (Ed.). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (San Francisco: Jossey-Bass, 2005), 11.

<sup>11</sup> J. Cardona. *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento* (Madrid: Universitas, 2008).

<sup>12</sup> M<sup>a</sup>. J. Comellas. "La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos" *Educar* Vol. 27 (2000), 92.

<sup>13</sup> C. Rosales. "La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica?" *Innovación Educativa* Vol. 20 (2010).

<sup>14</sup> E. Cano. *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Barcelona: Graó, 2005), 18.

<sup>15</sup> W. Fajet, M. Bello, S. Leftwich, J. Mesler y A. Shaver. "Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes" *Teaching and Teacher Education* Vol. 21 n° 6 (2005).

- 
- <sup>16</sup> Koster, et. al., (2005).
- <sup>17</sup> Ph. Perrenoud. "La formación de los docentes en el siglo XXI" *Revista de Tecnología Educativa* Vol.14 n° 3 (2001), 7.
- <sup>18</sup> G. Whitty y E. Willmott. "Competence-based teacher education: approaches and issues" *Cambridge Journal of Education* Vol. 2 n° 3 (1991), 317.
- <sup>19</sup> A. Marchesi. *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores* (Madrid: Alianza, 2007), 37.
- <sup>20</sup> Ph. Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona: Graó, 2004), 9.
- <sup>21</sup> Perrenoud (2004), 10.
- <sup>22</sup> Tejada (2009a).
- <sup>23</sup> R. Galvis. "De un perfil tradicional a un perfil basado en competencias" *Acción Pedagógica* Vol. 16 (2007).
- <sup>24</sup> J. M. Escudero. "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación" En: J. M. Escudero y A. Luis (Coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (Barcelona: Octaedro, 2006), 34.
- <sup>25</sup> Comellas (2000), 92.
- <sup>26</sup> Marchesi (2007).
- <sup>27</sup> Marchesi (2007), 36.
- <sup>28</sup> A. Witcher, A. Onwuegbuzie y L. Minor. "Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers" *Research in the Schools* Vol. 8 n° 2 (2001).
- <sup>29</sup> N. Pantic y T. Wubbels. "Teacher competencies as a basic for teacher education: Views of Serbian teachers and teachers educators" *Teaching and Teacher Education* Vol. 26 n° 3 (2010).
- <sup>30</sup> M. Feixas. "De Bolonia a Berlín" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 18 n° 1 (2004).
- <sup>31</sup> M. Liesa. "El papel del profesor universitario en el Prácticum del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 12 n° 3 (2009).
- <sup>32</sup> Declaración de La Soborna. *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (1998).
- <sup>33</sup> Declaración de Bolonia. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido (1999).
- <sup>34</sup> P. Colás y J. De Pablos. *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (Málaga: Aljibe, 2005), 17.
- <sup>35</sup> Página oficial del Espacio Europeo de Educación Superior en España. Disponible en: <http://www.eees.es/es/eees>.
- <sup>36</sup> J. M. Escudero. "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos" *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 1 (2008); A. Fernández. "Metodologías activas para la formación de competencias" *Revista Educativa Siglo XXI* Vol. 24 (2006); J. Rué. *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior* (Madrid: Narcea, 2007); J. M. Ruiz. "Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real" *Revista de Educación* Vol. 351 (2010); M. Ruiz. "El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 18 n° 3 (2004).
- <sup>37</sup> E. Gavari. "El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior" En: E. de Lara Guijarro y J. Quintanal Díaz (Coord.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (Madrid: Dykinson, 2006).
- <sup>38</sup> Declaración de Berlín. *Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2003); Declaración de Bergen. *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia de los Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005); Declaración de Londres. *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los desafíos en un mundo globalizado*. Comunicación de los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2007); Declaración de Leuven. *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de los Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2009).
- <sup>39</sup> Á. De Juanas y M<sup>a</sup>. P. Fernández. "Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES" *Cuadernos de Trabajo Social* Vol. 1 (2008).
- <sup>40</sup> M<sup>a</sup>. J. Bautista-Cerro. "La importancia del desarrollo de competencias en la asignatura del Prácticum" En: E. de Lara y J. Quintanal (Coord.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (Madrid: Dykinson, 2006); F. Hernández. "Enseñar y aprender en la Universidad: Una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior" *Revista Circunstancia* Vol. 3 n° 8 (2005); J. Tejada. "Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación" *Revista de Educación* Vol. 349 (2009b); M. Á. Zabalza. "El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuestas para las nuevas titulaciones" En: J. M. Escudero y A.

---

Luis (Coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: Políticas y prácticas* (Barcelona: Octaedro, 2006).

<sup>41</sup> M<sup>a</sup>. J. Baustista-Cerro. “El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas” *Acción Pedagógica* Vol. 16 n° 1 (2007); Á. De Juanas, P. Fernández, R. Martín, M. González, E. Pesquero y E. Sánchez. “Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers” *European Journal of Teacher Education* Vol. 32 n° 4 (2009); A. Villa y M. Poblete. “Prácticum y evaluación de competencias” *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol. 8 n° 2 (2004).

<sup>42</sup> J. González y R. Wagenaar. *Tuning. Estructuras educativas en Europa. Informe Final. Fase I* (Deusto: Universidad de Deusto, 2003), 18.

<sup>43</sup> González y Wagenaar (2003).

<sup>44</sup> González y Wagenaar (2003), 33.

<sup>45</sup> A. Maldonado (Coord.). *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final* (Madrid: ANECA, 2004).

<sup>46</sup> ANECA. *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1 y 2 (Madrid: ANECA, 2004).

<sup>47</sup> ANECA (2004).

<sup>48</sup> E. Martín y A. Moreno. *Competencia para aprender a aprender* (Madrid: Alianza, 2007).

<sup>49</sup> J. M. De Miguel. “Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior” En: J. M. De Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Madrid: Alianza, 2006).

<sup>50</sup> M<sup>a</sup>. T. Castilla. “El Prácticum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias” En: M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradás y M. Zabalza (Coord.). *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (Santiago de Compostela: Universitaria, 2005).

<sup>51</sup> A. Alberci y P. Serreri. *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de las competencias* (Barcelona: Laertes, 2005), 49.

<sup>52</sup> Castilla (2005).

<sup>53</sup> De Miguel (2006).

<sup>54</sup> Fernández (2006).

<sup>55</sup> M. Denyer, D. Furnémont, R. Poulain y P. Vanloubbeeck. *Las competencias en la educación: Un balance* (México: Fondo de Cultura Económica, 2007).

<sup>56</sup> B. Martínez, A. Fernández, B. Gros y T. Romaña. “El cambio de la cultura docente en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior” En: V. Esteban (Ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior. XXIV Seminario Inter-Universitario de la Teoría de la Educación* (Valencia: Editorial de la UPV, 2005).

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La reproducción parcial de este artículo se encuentra autorizada y la reproducción total debe hacerse con permiso de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículo publicado en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC 4.0.

