

CAPÍTULO 13:
PLAN PILOTO DEL CRÉDITO EUROPEO EN MAGISTERIO:
REFLEXIONES SOBRE LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE PRIMER
CURSO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AUDICIÓN Y LENGUAJE

Vicenta Marín Parra
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El texto recoge un conjunto de datos y reflexiones sobre los estudios de Magisterio proporcionados por el alumnado a partir del planteamiento de una serie de cuestiones. Hemos querido conocer las causas que motivaron la elección de esta carrera; la forma en que el alumnado aborda las diferentes temáticas de estudio dentro de la nueva metodología del Plan Europeo, lo cual nos ha dado a conocer datos sobre las problemáticas que encuentran a la hora de abordar los temas en las diferentes materias que conforman su formación. Las inquietudes mostradas por el alumnado, en cuanto a su formación complementaria, nos llevaron a plantearnos una serie de cuestiones que nos han servido para conocer qué tipo de formación en cuanto a cursos, jornadas, etc. demandaba el alumnado. El planteamiento, por parte de la Facultad de Educación y Humanidades, de las I Jornadas sobre Discapacidad dirigidas especialmente al alumnado de Educación Especial y Audición y Lenguaje nos han dado a conocer si esas inquietudes mostradas por la población estudiantil han sido cubiertas con la realización de las mismas. A todo ello, añadimos las demandas de estas especialidades para futuras jornadas o cursos de formación, dato que nos puede servir para nuevas organizaciones.

2. LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN CEUTA

Los estudios de Magisterio en esta ciudad vienen funcionando desde 1935, implantación que fue llevada a cabo durante la II República por R. D. de 16 de julio

de 1935. A lo largo de la historia se han producido grandes cambios promovidos por los distintos planes de estudios hasta llegar al momento actual de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Este cambio nos está haciendo reflexionar sobre muchas cuestiones que, posiblemente, hasta este momento no nos habíamos planteado. El profesorado hemos estado acostumbrados a abusar, en algunos casos de manera excesiva, de la exposición oral, modelo equivalente a transmitir conocimientos ya elaborados. Sin embargo, el nuevo modelo que se nos plantea afecta, como bien señala Goñi Zabala, a la propia raíz del modelo anterior. Se trata de que se produzca un cambio radical en la manera de actuación del profesorado, ateniéndose a dar información al alumnado para que éste, con la supervisión del profesor/a, construya su conocimiento elaborando la información que recibe¹. El docente debe escoger y preparar las tareas, por un lado, e interactuar con el estudiante, por otro. El alumnado debe realizar las actividades e interactuar con el docente. Es importante que se de un equilibrio entre ambas partes y la conveniencia de entender el proceso instructivo como un proceso en el que se equilibran, a la vez que se complementan, la enseñanza y el aprendizaje.

La nueva actuación del profesorado nos lleva a un cambio en la cultura docente, aunque esta cultura no sólo cambia con incluir una nueva definición de crédito o una modificación estructural de los planes de estudios o de la duración de las titulaciones. Siguiendo a Martínez Martín, la cultura docente cambia y es susceptible de orientarse hacia una mejor calidad cuando pasan a formar parte del comportamiento habitual del profesorado².

La aplicación del Plan Piloto del Crédito Europeo en las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje en Ceuta es lo que está produciendo una nueva forma de trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado, acostumbrados a actuar de manera diferente. Hasta este momento, el modelo de enseñanza equivalía a transmitir conocimientos ya elaborados. Por esta razón, como señala Goñi Zabala, los docentes hablan de «dar clase» y los estudiantes de «recibir clase». El cambio de mayor calado que se propone en el Crédito Europeo está en sustituir un modelo en el que predomina la preocupación por la enseñanza por otro que busca un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje³. Es decir, el que se asienta en la definición que dice que: «el crédito ECTS es un crédito centrado en el estudiante» y basado en la «carga de trabajo del estudiante»; carga que se concreta en el número de horas a invertir por el estudiante en el desarrollo

1. GOÑI ZABALA, Jesús M^a. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 2005, pág. 74.

2. MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel. «Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente universitaria». En Carreras Barnés, J. y otros (coords.) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 2006, pág. 25.

3. GOÑI ZABALA, Jesús M^a. *Op.cit.*, pág. 68.

de las tareas necesarias para el logro de las competencias. Este cambio afecta a la propia raíz del modelo anterior y por esta razón se puede considerar que es un cambio radical. Un cambio que nos obliga a replantearnos muchas de las creencias más extendidas en el mundo universitario con relación a la docencia y la manera en la que debe ser abordada. Esta nueva forma de abordar la formación inicial del alumnado es lo que está haciendo que nos planteemos una serie de cuestiones para tratar de dar respuesta a interrogantes que en el día a día se nos plantean en nuestra labor docente.

3. INTERESES DEL ALUMNADO POR CURSAR ESTA CARRERA

Los motivos que han llevado a este grupo de alumnado a la elección de estos estudios nos pueden servir, entre otros, para conocer los intereses que muestra la población estudiantil a la hora de su formación.

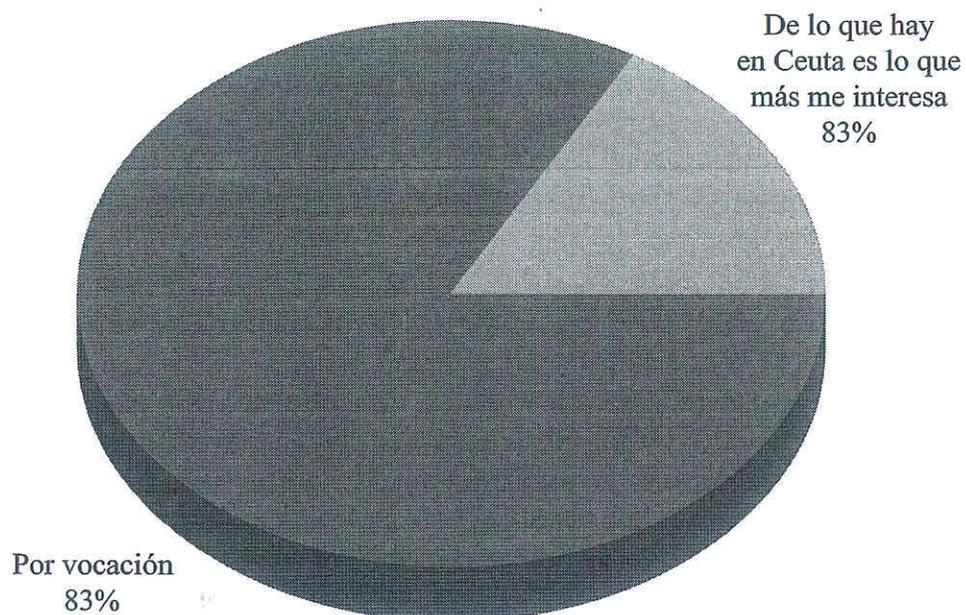
Las causas que llevan al alumnado, según muestran en la encuesta (Gráfico 1), a la elección de esta carrera vienen marcadas por dos vías: el 17% por vocación y el 83% por la situación especial de Ceuta en cuanto a la limitada oferta de carreras universitarias que existen en la ciudad.

Ese elevado porcentaje, 83%, puede ser debido a la especial situación geográfica de Ceuta separada de la Península por el Estrecho de Gibraltar que, aunque sólo dista apenas 15 Km, hace que sea un obstáculo a la hora de optar a la realización de carreras que no están implantadas en la ciudad. Aunque es cierto que no sólo es la distancia sino también los medios económicos necesarios para que estas personas puedan desarrollar sus estudios en centros universitarios peninsulares, hecho que se ha repetido a lo largo de la historia en esta ciudad y que fue lo que llevó, en determinados momentos de la historia, a la implantación de centros superiores de enseñanza en Ceuta⁴, aunque aún hoy día sigue siendo limitada la oferta.

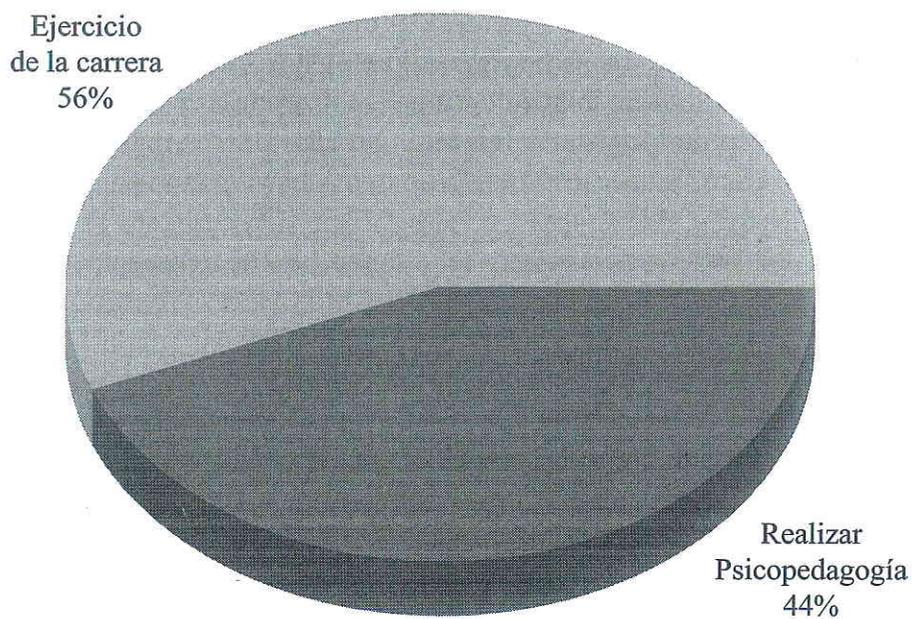
Las expectativas del alumnado por continuar realizando una licenciatura, una vez terminados los estudios de Magisterio, vienen marcadas por las respuestas del mismo ya que el 44%, (Gráfico2), muestra interés en continuar cursando la licenciatura de Psicopedagogía. El resto, 56%, opta por el ejercicio de la carrera de Magisterio.

El porcentaje del 44%, casi la mitad del alumnado, nos demuestra el interés por continuar realizando otros estudios distintos del Magisterio y como opción, por la limitación de carreras universitarias en Ceuta, optan por cursar la licenciatura en Psicopedagogía. Posiblemente, las autoridades competentes deberían plantearse la implantación de otros estudios superiores en esta ciudad ya que el porcentaje del 17%, (Gráfico 1), que han elegido cursar los estudios de Magisterio como una de las pocas opciones que existen en Ceuta nos está demostrando que la población

4. MARÍN PARRA, Vicenta. *Educación en Ceuta durante el período del Protectorado Español en Marruecos, 1912-1956*. Universidad de Granada, 2006, Tesis Doctoral.

Gráfico 1. *Por qué esta carrera*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

Gráfico 2. *Expectativas profesionales*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

demanda una mayor diversidad de estudios superiores en la ciudad. El porcentaje del 56% referente a su intención de ejercer la carrera de magisterio, es más bajo que el que nos indicaba la elección de esta carrera por vocación un 83%, (Gráfico 1). Ello nos hace pensar que, posiblemente, en este dato interactúe por un lado la vocación mostrada y su intención de llevarla a cabo y, por otro, esa parte de la población estudiantil que, posiblemente, tenga que ejercer cualquier otra profesión distinta del ejercicio del magisterio. Aquí juega un papel muy importante en su formación el desarrollo de la capacitación, entendida como autonomía, ese aprendizaje autónomo ya que, como señala Goñi Zabala, la capacitación en la resolución de problemas o situaciones no caduca y queda adherida a la persona en la medida en que se convierte en parte integrante de su personalidad⁵. Por lo tanto, hemos de tener en cuenta en la formación inicial del alumnado que las competencias no son una cuestión de teoría y práctica sino de que adquieran la capacidad de resolver situaciones y problemas.

La adquisición de las competencias en el alumnado nos lleva a plantearnos una serie de cuestiones para conocer cómo el alumnado acomete las distintas temáticas de estudio.

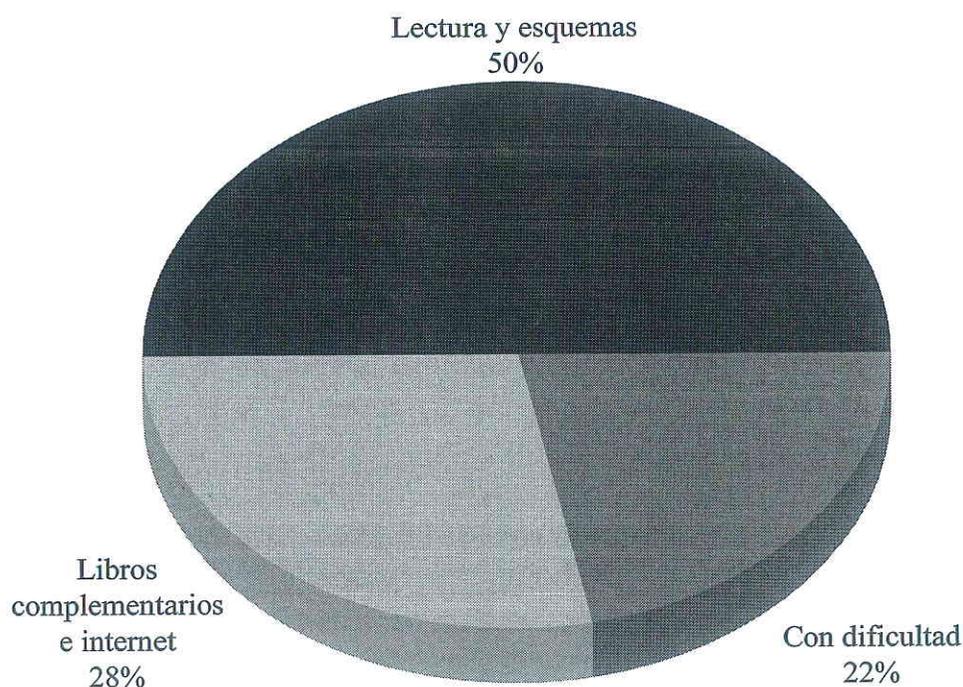
4. ABORDAJE, POR PARTE DEL ALUMNADO, DE LAS DISTINTAS DISCIPLINAS

La implantación del Plan Piloto del Crédito Europeo para las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje, con una metodología distinta para el desarrollo de las materias nos lleva a plantearnos una serie de cuestiones para conocer la forma en que el alumnado aborda los temas de estudio en su formación inicial.

Las respuestas, por parte del alumnado, ante las cuestiones planteadas son diversas (Gráfico 3): un 50% lleva a cabo el estudio de los temas mediante lectura y esquemas, sólo el 28% utiliza lecturas complementarias, dato que es significativo ya que una de las finalidades del Crédito Europeo es que el alumnado aborde los temas a través de lecturas complementarias y uno de los objetivos del profesorado para con el alumnado debe ser desarrollar la capacidad de utilizar, de forma crítica, diversas fuentes de información para acometer sus aprendizajes de manera autónoma, pero tal y como expresa González Gallego, «el conocimiento científico adquiere tanta fuerza, tanta presencia en el aula que es una gran nebulosa que tenemos delante, que nos impide discutir y plantear otras cosas»⁶. La estrategia

5. GOÑI ZABALA, Jesús M^a. *Op. cit.*, pág. 87.

6. GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. «Nuevos roles del maestro y del profesor según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte». En Romero López, Antonio; Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (eds.) *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada, 2003, pág. 85.

Gráfico 3. *Cómo abordan los temas de estudio*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

educativa debe basarse en aprender a aprender, trabajar en equipo, demostrar que se sabe buscar información o planificar una tarea. Por último, el 22% (Gráfico 3) muestran dificultad a la hora del estudio. Ese 22% es un dato significativo que nos debe llevar al profesorado a replantearnos la forma de afrontar los temas ya que casi 1/3 de estas especialidades no saben cómo abordar sus temáticas de estudio. Posiblemente, esté fallando la búsqueda, selección y organización de las tareas que se proponen al alumnado. Es muy importante, como nos señala Goñi Zabala, la competencia que tiene el docente de promover aprendizaje en sus estudiantes y ese logro está directamente unido con la propuesta de tareas que ese docente realiza. Es inútil proponer a un estudiante tareas que están muy alejadas de su competencia porque no las podrá hacer⁷. No obstante, también esas diferencias en las respuestas del alumnado pueden venir porque el nivel de compromiso en el alumnado para abordar las tareas es muy diferente.

Es necesario que el profesorado defina un compromiso profundo y permanente con el alumnado, de manera que seamos capaces de responder a lo que la realidad nos demanda para la formación de éstos. Esa formación lleva consigo una

7. GOÑI ZABALA, Jesús M^a. *Op.cit.*, pág. 77.

acción pedagógica centrada en la formación del alumnado para que se produzca la interacción pedagógica y la interacción entre saberes. La educación, tal y como señala Freire, «debe ser en esencia una liberación»⁸, en cuanto a que autonomiza a la persona de aquello que la limita; o sea, en palabras de Groundy, «la emancipa de sus determinismos para que pueda hacerse a sí misma»⁹. Esta es una finalidad en la que el profesorado debemos implicarnos con el alumnado.

Es importante que reflexionemos acerca de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo para no caer en el activismo sin sentido, motivado únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados). Tenemos que ser capaces de tener una mirada que trascienda la cotidianeidad y se proyecte a las significaciones que nuestro trabajo contiene, que se detenga no sólo en las estrategias, propias de la enseñanza, sino que analicemos los precedentes que vamos sentando con cada discurso y en cada relación que establecemos, posiblemente nos falte la inquietud por trascender y hacerlo de otra forma.

No podemos olvidar que la calidad educativa ha sido una meta a seguir a lo largo de la historia, tal y como lo expresa Ruiz Berrio:

El interés por la calidad de la educación existe quizá desde siempre. Sí, desde la prehistoria, aunque esto escandalice a algunas mentes postmodernistas. Pero, precisamente, es en la historia donde podemos percatarnos con más facilidad de que han sido muchas las ocasiones en que la humanidad, o muchos colectivos humanos, se han preocupado por conseguir una enseñanza de calidad¹⁰.

Es cierto que esta preocupación por la calidad ha adquirido connotaciones diferentes a lo largo de la historia según las circunstancias sociales, políticas y económicas, pero es importante, como señala García Llamas, «mantener una capacidad crítico-reflexiva sobre la práctica educativa»¹¹. Al profesorado nos conviene, como afirmar Domínguez Rodríguez, «reforzar la actitud crítica y constructiva para el cambio y cuidar la apertura hacia otros horizontes y estilos, que pasa por conocer otras formas y modelos de educar»¹².

En cuanto a los problemas que se les presentan al abordar las materias (Gráfico 4): el 28% manifiesta el elevado número de trabajos que tienen que realizar para las distintas asignaturas; un 18% considera que existen temas poco provechosos

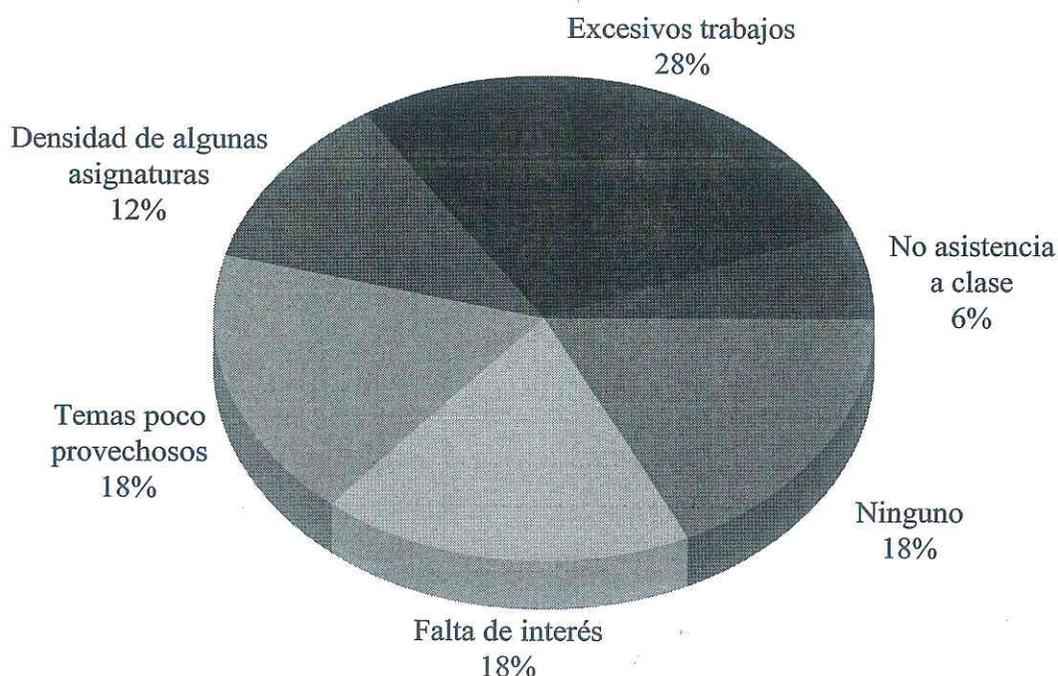
8. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XX, 1998.

9. GROUNDY, Shirley. (1994): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

10. Citado por GARCÍA LLAMAS, José Luis. *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis, 1999, pág. 22.

11. GARCÍA LLAMAS, José L. *Ibidem.*, pág. 29.

12. DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia. «La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado». En Romero López, Antonio; Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (eds.) *Op. cit.*, pág. 95.

Gráfico 4. *Problemas que se presentan al abordar las materias*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

para su formación, lo cual provoca una falta de interés; el 12% muestra no tener ningún tipo de problemas y sólo para el 6% su problema es el no poder asistir a clase por tener que desempeñar un puesto de trabajo.

La búsqueda de una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza puede que sea la causa de ese porcentaje del 28% que manifiesta que se les exigen demasiados trabajos. Trabajos que, a su vez, forman parte de la dinámica que sustenta el abordaje de los temas en el Crédito Europeo. La visión general de los contenidos de cualquier tema, por parte del profesorado, obliga al alumnado a trabajar por su cuenta cualquier temática, siempre con la orientación y supervisión del profesor/a, lo cual hace que el alumno/a tenga que cambiar su forma de trabajo. Trabajo que viene marcado por la comprensión del tema y la modificación de su dinámica para acometerlo. Todo ello, hace que se produzca un cambio en la dinámica de las clases y como bien señala Esteve Zaragaza «acaba influyendo en la relación educativa»¹³.

13. ESTEVE ZARAGAZA, José M. «Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación». En Romero López, Antonio; Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (eds.) *Ibidem.*, pág. 23.

5. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AUDICIÓN Y LENGUAJE

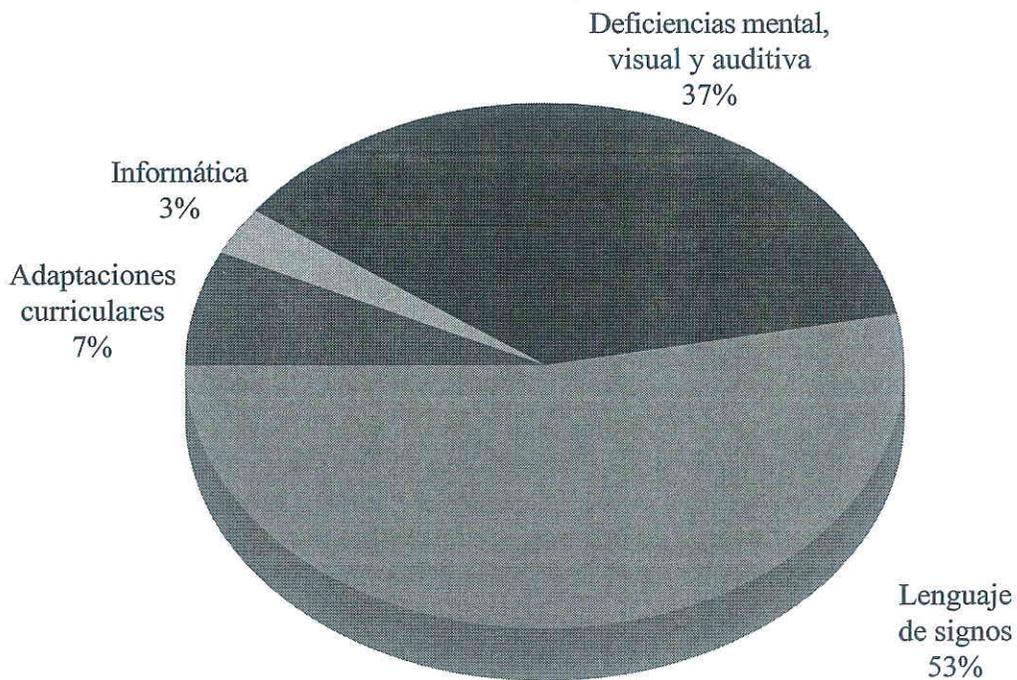
Algunos autores han señalado algunas características a las que hoy se viene asociando la calidad. Entre ellas, y vinculando el sistema educativo y laboral destaca Astin quien considera que una institución será de mayor calidad que otra si para el mismo tipo de personas logra mayor grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social, lo que significa adquirir conocimientos, competencias y habilidades de significativa aplicación; desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidades para un continuo aprendizaje; pasar de ser un aprendiz pasivo a un aprendiz activo; mejorar las habilidades de pensamiento crítico, competencia interpersonal e implicación social; saber definir objetivos, obtener recursos para su logro; saber utilizar para cada problema los métodos adecuados de resolución; saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido; desarrollar las habilidades verbales, numéricas, el conocimiento sustantivo, la racionalidad, la tolerancia intelectual, la sensibilidad estética, la creatividad, la integridad intelectual y desarrollar cierto grado de madurez¹⁴.

En la referencia anterior, la formación complementaria del alumnado, entre otras, tiene una gran importancia. Esta formación en el alumnado cuando llega a la Universidad, obviamente, es prácticamente nula. Centrándonos en el alumnado de Educación Especial y Audición y Lenguaje de Magisterio, es importante promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de deficiencias para que el alumnado en formación tenga la oportunidad de conocer proyectos que están siendo llevados a cabo por profesionales en diferentes instituciones. Eso sí, todo ello debe ir acompañado de una reflexión crítica que se proponga un análisis de lo que se hace, de sus causas y de sus fines.

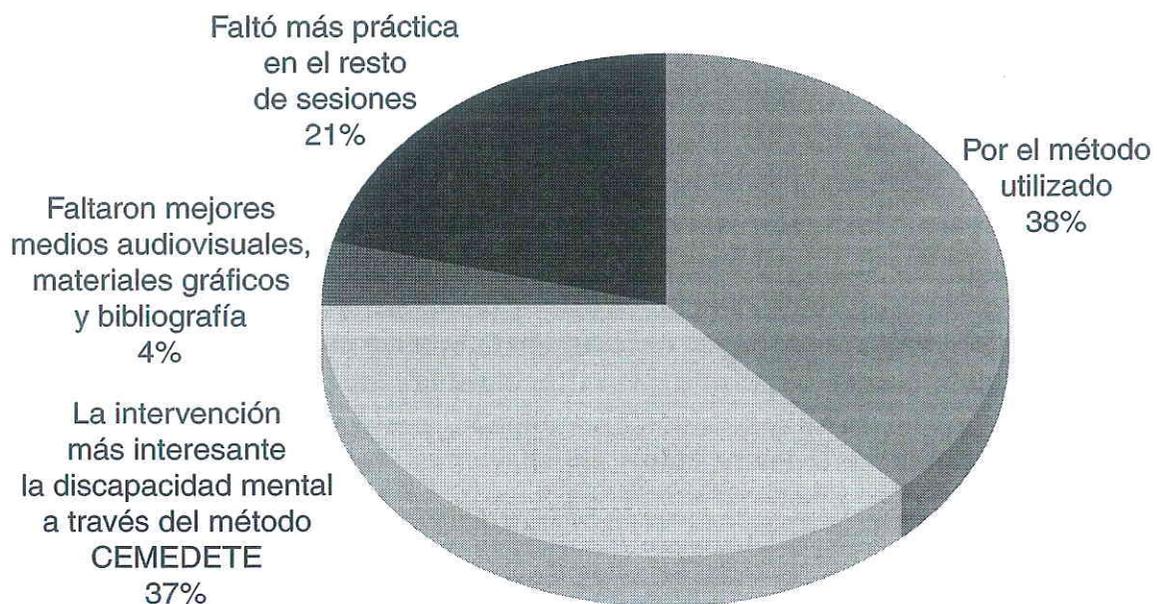
Este tipo de formación puede servir al alumnado para acercarlo a lo que en un futuro será el desarrollo de su trabajo, a la vez que se desarrollarán estrategias y procedimientos que pueden cubrir sus necesidades. Necesidades que son puestas de manifiesto por el alumnado al responder a cuestiones planteadas sobre sus intereses en cuanto a formación complementaria.

En el Gráfico 5 podemos observar cómo el 53% del alumnado manifiesta carencia en cursos sobre «Lenguaje de Signos», un 37% solicita formación complementaria sobre «Deficiencias mental, visual y auditiva». El desarrollo de cursos, jornadas, etc. sirven para lograr alguna transformación en las concepciones teóricas o interpretaciones sobre la enseñanza recibida y el aprendizaje obtenido. La experiencia de otros profesionales es condición necesaria para avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la reflexión sobre las experiencias mostradas puede producir cambio en la actitud del alumnado, a la vez que puede servir para posibilitar el cambio y la innovación.

14. JACOBI Maryann; ASTIN, Alexander y AYALA, Frank. *College student outcomes assessment: a talent development perspective*. College Station, Texas: Association for Study of Higher Education, 1987, pág. 87.

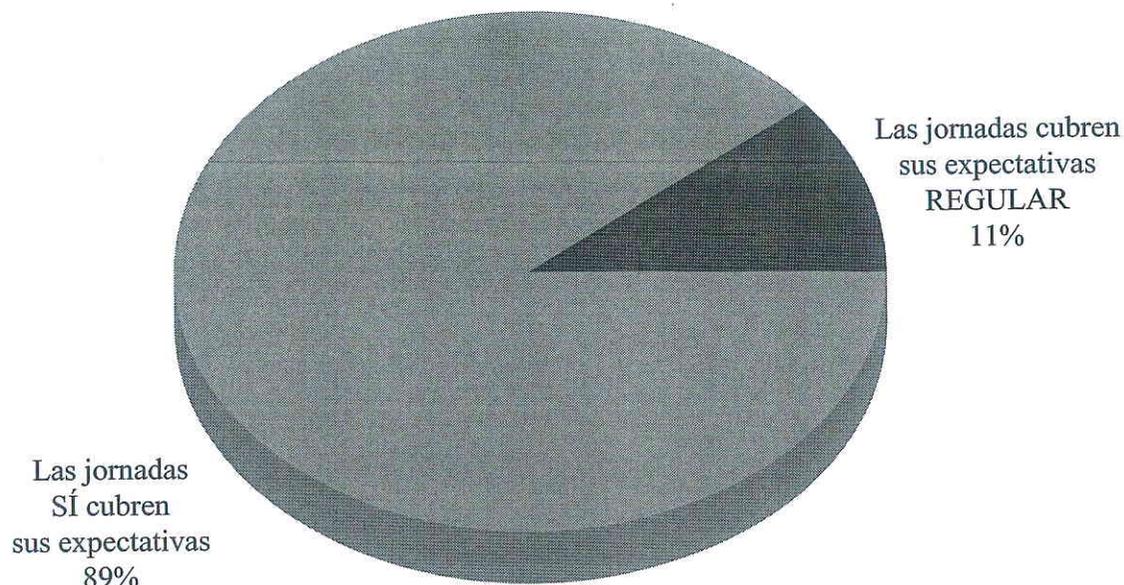
Gráfico 5. *Cursos de Formación complementaria que demanda el alumnado*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

Gráfico 6. *Valoración de las distintas sesiones*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

Gráfico 7. Valoración de las I Jornadas sobre Discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

Ante las demandas del alumnado, se organizaron en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta las *I Jornadas sobre deficiencias* celebradas en el mes de marzo. Estas Jornadas sirvieron para cubrir las necesidades mostradas por el alumnado de Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Los resultados mostrados en el Gráfico 6 nos dan a conocer la valoración, por parte del alumnado, de las distintas sesiones desarrolladas en estas jornadas:

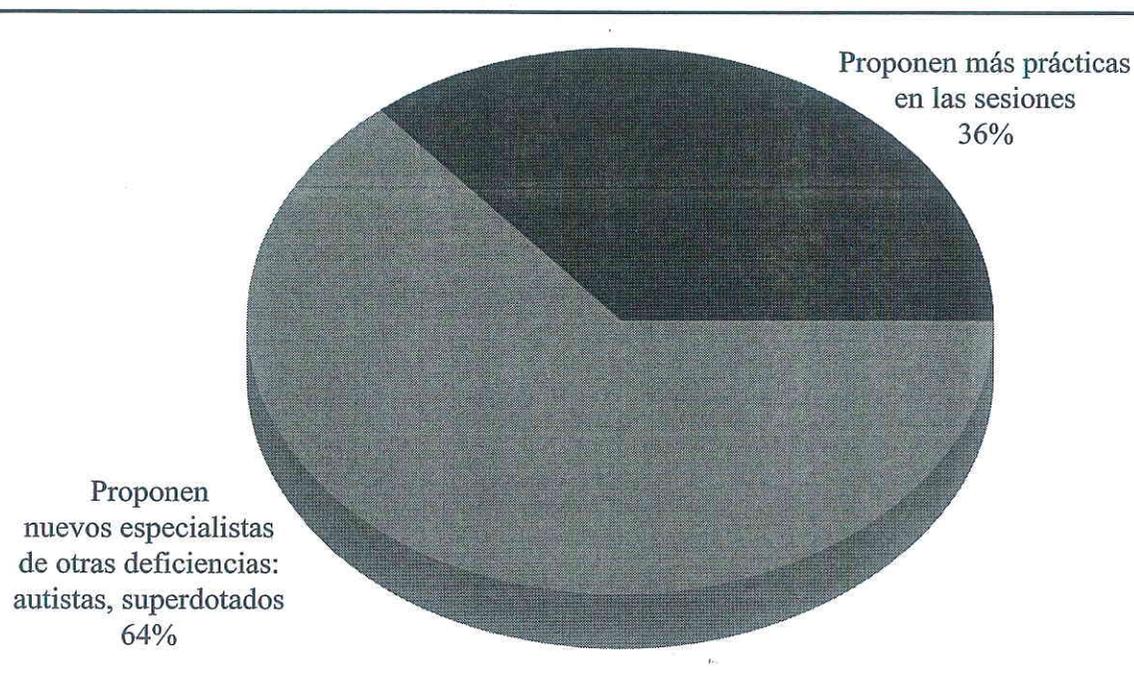
Como podemos ver el mayor porcentaje (37% y 38%) valoran como muy interesante la sesión sobre «Discapacidad Mental» por el método utilizado por las docentes que la impartieron. Para el resto de sesiones, aunque consideran que fueron de gran utilidad, pero echaron en falta la realización de una parte práctica.

La valoración general de las Jornadas fue positiva ya que como se puede observar en el Gráfico 7, para el 89% del alumnado han cubierto sus expectativas porque consideran que han sido muy provechosas para su formación y les han hecho ver, en parte, la realidad de lo que puede ser su profesión en un futuro. Sólo un 11% las califica de regulares.

Esta valoración realizada por el alumnado nos hace pensar que la organización de cursos, jornadas, etc. basadas en lo que puede ser su desarrollo profesional, aparte de la gran acogida que tienen, les pueden ser de utilidad en el desempeño de su función docente.

Para la futura organización de eventos de este tipo, se les ha preguntado al alumnado que muestren sus expectativas y las respuestas, Gráfico 8, nos indican

Gráfico 8. Demandas del alumnado para sucesivas Jornadas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el alumnado.

que un 36% solicita que la teoría vaya acompañada de más práctica, porcentaje que se asemeja a la valoración general que hicieron de las I Jornadas celebradas. Un 64% manifiesta que se realicen sesiones sobre «deficiencias auditivas y superdotados» que han echado en falta en las Jornadas celebradas.

Las respuestas ante las cuestiones planteadas nos demuestran que debemos preparar al futuro profesorado en determinados temas que, posiblemente, sean muy necesarios en su formación inicial para que sean capaces de afrontar y resolver con éxito todos los problemas con los que en un futuro se van a encontrar en su tarea docente.

Además de la realización de cursos, jornadas, etc. es importante organizar prácticas simuladas o de intervención en las clases durante el período de formación inicial del profesorado. Esto puede servir a los futuros profesionales, como bien señala García Izquierdo y Rodríguez Albarrán, para que antes de enfrentarse en solitario a un grupo de clase, el futuro profesor/a sepa actuar ante los problemas prácticos, disponiendo de una amplia gama de recursos para la acción, y de una razonable seguridad en sí mismo y en su capacidad de organizar el trabajo de clase, articulando un sistema de reglas que lo hagan posible¹⁵.

15. GARCÍA IZQUIERDO, Belén y RODRÍGUEZ ALBARRÁN, Simón. «Perspectiva histórica de la profesión docente: formación inicial». En Romero López, Antonio; Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (eds.). *Ibidem.*, págs. 229-230.

Esas prácticas simuladas en el marco de la formación inicial pueden adquirir un nuevo significado que les permita al alumnado abordar las prácticas docentes. Es una forma de reflexión y de acción a lo largo de su formación, aunque, en ningún caso, puede prescindir de marcos teóricos de referencia que posibiliten el acercamiento crítico a la realidad.

CONCLUSIONES

La implantación del Crédito Europeo en el Plan Piloto está arrojando una serie de datos puestos de relieve a la luz de las cuestiones planteadas al alumnado. Estos datos nos pueden ser de gran utilidad al profesorado universitario para reflexionar sobre las distintas formas de intervención que estamos llevando a cabo en nuestras aulas. Es importante detenernos y analizar profundamente tanto las demandas del alumnado en formación como las valoraciones positivas que arrojan los datos y tratar de adaptarnos, en lo posible, a las necesidades y demandas del alumnado. No olvidemos que ellos forman parte a la hora de juzgar nuestra labor docente.

Por otro lado, es importante que la reflexión se extienda también a las autoridades competentes, sobre todo por ese porcentaje que elige esta carrera por la limitación de la oferta de estudios superiores en Ceuta. Posiblemente, ha llegado la hora de que se inste a las autoridades a que tomen medidas para la implantación de nuevos estudios en esta ciudad. Sobre todo carreras sociales, como Educación Social, que por las características peculiares de Ceuta tendría gran acogida entre la población estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Domínguez Rodríguez, Emilia (2003): «La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado». En Romero López, Antonio; Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (eds.) *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada, 92-103.
- Esteve Zaragaza, José M. (2003): «Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación». En Romero López, Antonio; Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (eds.) *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada, 11-39.
- Freire, Paulo (1998): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XX.
- García Llamas, José Luis (1999): *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.
- González Gallego, Isidoro. (2003): «Nuevos roles del maestro y del profesor según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte». En Romero López, Antonio;

- Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (eds.) *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada, 83-90.
- Goñi Zabala, Jesús M.^a (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Groundy, Shirley. (1994): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jacobi Maryann; Astin, Alexander y Ayala, Frank (1987): *College student outcomes assessment: a talent development perspective*. College Station, Texas: Association for Study of Higher Education.
- Marín Parra, Vicenta (2006): *Educación en Ceuta durante el período del Protectorado Español en Marruecos, 1912-1956*. Universidad de Granada, Tesis Doctoral.
- Martínez Martín, Miquel (2006): «Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente universitaria». En Carreras Barnés, J. y otros (coords.) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 15-32.
- Ruiz Berrio, Julio (1988): «Calidad educativa en la Historia». *IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: SEP.