



Vol. 21, Nº 1 (Enero-Abril 2017)

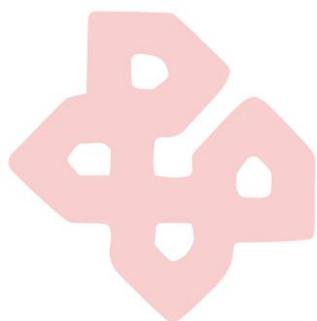
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 23/01/2017

Fecha de aceptación: 30/04/2017

LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS A DEBATE: ¿QUÉ NOS DICEN SUS PROTAGONISTAS?

The initial teacher training to debate: What do their protagonists tell us?



Zoia Bozu y Susana Aránega Español

Universidad de Barcelona

E-mail: zoiabozu@ub.edu;

saranega@ub.edu

Resumen:

El ingreso de la Universidad al Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo cambios estructurales y pedagógicos pero tras sus años de andadura poco se conoce acerca de sus corolarios. En el estudio que presentamos, - tras la graduación de la primera promoción de maestros del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona-, se interroga a estudiantes y formadores para conocer el nivel de satisfacción respecto a las modificaciones propiciadas por el paso de Diplomatura a Grado. La investigación se ha efectuado bajo un enfoque cualitativo con una muestra formada por ciento cinco informantes claves, entre profesores formadores, tutores de prácticum y estudiantes, en proceso de formación, de distintos cursos de la carrera. Los datos recogidos y analizados proceden de la realización de entrevistas en profundidad, relatos y grupos de discusión. Entre los hallazgos más importantes, cabe destacar la falta de consenso entre profesorado y alumnado respecto a la extensión deseable y necesaria del programa de formación inicial de magisterio, la histórica dualidad entre asignaturas troncales y asignaturas de didácticas específicas que se ha reavivado con el paso de Diplomatura al Grado y finalmente, la constatación de que las condiciones existentes en las aulas universitarias dificultan la aplicación de determinadas metodologías que favorecen el desarrollo de las competencias.

Palabras clave: *Espacio Europeo de Educación Superior, Formación inicial, Grado de Educación Primaria, Formación del profesorado, políticas universitarias e institucionales.*

Abstract:

Entry into the European Higher Education Area brought with it both structural and pedagogical changes in our universities, yet, many years on, relatively little is known about the impact of these. In the study presented here, -following the graduation of the first round of teachers with a Primary Education degree from the University of Barcelona-, students and teachers reveal their level of satisfaction with the changes effectuated following the conversion of the teaching diploma to degree status. The research was carried out following a qualitative approach with a sample of one hundred and five key informants, including teacher educators, teaching practice tutors and students from different stages of the degree course. The data collected and analysed were obtained from in-depth interviews, stories and discussion groups. Among the most outstanding findings we could mention the lack of consensus among teachers and students regarding the ideal versus the required length of the initial teacher training programme; the historic duality between core versus specific didactic subjects that has resurfaced with the changeover to the degree format; and finally, the fact that existing conditions in university classrooms often curb the application of certain methodologies that promote the development of skills.

Keywords: European Higher Education Area, Initial training, Primary Education Degree, Teacher Training, University and Institutional Policies.

1. Presentación y justificación del problema

Investigar, analizar, indagar acerca del plan de formación del profesorado de educación primaria en el momento actual, conlleva, queramos o no, tener como referente y contexto de análisis el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las transformaciones que éste ha promovido en la Universidad. Cambios que se han percibido tanto en la estructura como en la forma de las diferentes titulaciones universitarias así como en su organización.

La implementación de los grados, másteres y postgrados ha exigido la revisión de los diferentes planes de estudio. Ello ha proporcionado la posibilidad de analizar y reflexionar acerca de las anteriores titulaciones e implementar los cambios necesarios para la mejora de las mismas e implícitamente de la formación del profesorado.

Desde un punto de vista pedagógico, los cambios han sido diversos, por una parte, el EEES, y el ECTS que le acompaña, han supuesto una innovación en la enseñanza universitaria, que traspasa el protagonismo al estudiante y que extiende el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Fernández, 2008; Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011; Márquez, 2012; Rodríguez, 2015). Por otra parte, cabe destacar la adaptación de los estudios universitarios a la enseñanza y adquisición de competencias. Como señala AQU (2003:1), los planes de estudio “deben garantizar no únicamente el dominio cognitivo de las disciplinas sino que deben potenciar también otros aspectos formativos como son las competencias básicas”.

Contextualizando tales transformaciones a los estudios de formación del profesorado, podríamos indicar que la incorporación de los mismos al EEES ha supuesto, entre otras, la adopción de las siguientes medidas de cambio: una extensión del Grado a cuatro años de duración; la inclusión de las competencias; un cambio metodológico y en la evaluación; la ampliación de las prácticas en los centros

educativos y la inclusión del Trabajo de Fin de Grado así como la especialización en las menciones, ambas que se realizan en el último año de la titulación. Modificaciones todas ellas que se llevan a cabo con la finalidad de optimizar la formación en el profesorado.

Pero, ¿Cuál es realmente la finalidad de los estudios de formación inicial del profesorado?

Para abordar esta cuestión partimos de la consideración de la complejidad de la tarea docente. La sociedad actual requiere de profesionales con una formación inicial rigurosa y eficaz que les habilite para participar en ella (OCDE, 2013). En palabras de Morin (2005: 47) se precisa de un profesional con una “inteligencia general capaz de referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto dentro de una concepción global”. Para Borroy (2013), la capacidad de afrontar los retos y situaciones cotidianas en diferentes contextos y la capacidad de innovar, formarían parte del perfil de docente del siglo XXI.

Por otra parte, revisando la literatura especializada, se constata que los estudios de formación inicial del profesorado deberían englobar las finalidades de la misma, que se expresan, a modo de resumen en la tabla que sigue a continuación:

Tabla 1
Finalidades de la formación inicial

Autores	Finalidad de la formación inicial
Marrero y Cols (1999)	Integrar una formación científica y formación profesional.
Cochran-Smith y Litle (2003)	Dotar al alumnado de una actitud indagadora hacia la práctica.
Tardif (2004)	Formar al docente ideal.
Fraile (2004)	Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de una formación didáctica.
Cantón y Cañón (2011)	Insertar en una profesión y capacitar para desempeñarla.
Gómez y Lupiáñez (2007)	Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza.
Day y Gu (2012)	Formar en tutoría, coaching, mentoría y supervisión.
Rodríguez Jiménez y otros (2012)	Educación en valores de los profesores.

Fuente: Cantón, I.; Rodríguez, R. & Arias, A. (2013, p. 47)

Teniendo en cuenta tales aportaciones, queda patente que la formación inicial del profesorado debería estar diseñada con el fin de que aportara a los futuros docentes los saberes y las competencias básicas necesarias para que desarrollen adecuadamente su labor profesional. Así pues, Cantón *et al* (2013) consideran que la formación inicial de los futuros maestros se debería reformular incluyendo en los nuevos planes de estudio contenidos relacionados con aspectos didácticos y de relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, así como incidir en aspectos

prácticos que respondan a las necesidades reales del docente en su trabajo diario de aula y centro.

No obstante, para diferentes autores, la formación debe caracterizarse por una alternancia interactiva entre el trabajo escolar y las teorías de la universidad, una propuesta de situaciones problema, donde se movilizan la tutoría o la supervisión, desde la universidad y la escuela, con actividades de análisis y de integración de saberes específicos, didácticos y prácticos (Bandjaoui, Clenet y Kaddouri, 2015; Rodríguez, 2016).

Las recientes investigaciones sobre la formación inicial ofrecen aportaciones acerca de las percepciones que docentes y/o estudiantes tienen acerca de la implementación del EEES y que instan sobre diversos aspectos, tales como: la utilidad de la formación recibida para afrontar el inicio de la carrera docente (Cantón, Cañón y Arias, 2013), las condiciones de oportunidad para la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Daza, 2011), actitudes y percepciones del alumnado acerca del EEES en función de su nivel educativo (Pegalajar, Pérez y Colmenero, 2013), etc.

Sensibilizados por la temática y atendiendo a este contexto, durante el período 2012-2015, desarrollamos una investigación¹ orientada a analizar las percepciones de los futuros docentes y sus formadores, acerca de los conocimientos que los estudiantes están construyendo durante su formación en el Grado de maestro de educación primaria, así como la contribución de estos conocimientos a un ejercicio competente de la enseñanza. Esta investigación se inscribe en la línea de los estudios centrados en los efectos de la formación inicial en la construcción del conocimiento profesional de los futuros profesores juntos a los que abordan el interés y complejidad de este constructo en el aprendizaje de la actividad profesional de la enseñanza (Ben Peretz, 2011; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Grant, 2008; Feiman-Nemser, 2008, etc.).

En el estudio que presentamos, hemos querido indagar sobre la percepción que tienen los futuros maestros y sus formadores, acerca de los cambios que se han originado en el actual plan de formación de magisterio de la Universidad de Barcelona y cómo estos han influido en la mejora de la docencia y, consecuentemente en los aprendizajes de los futuros docentes. Pero, más que realizar una comparativa entre lo que debería haber sido y lo que está sucediendo, hemos querido profundizar en la forma cómo docentes y estudiantes, experimentan, sienten estos cambios y opinan sobre la efectividad de los mismos. Así pues, algunas de las cuestiones de investigación que nos planteamos son las siguientes: ¿Qué ha cambiado con el Grado de magisterio en el actual marco del EEES?; ¿Qué maestro y

1 “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado” (EDU2012-39866-C02-02). MINECO. Dirección General de Investigación Científica y Técnica.

maestra² se forma en el Grado y que perfil docente reclama la sociedad actual? Trataremos de responder a estas y otras preguntas.

2. Método

2.1. Enfoque metodológico

Se ha optado por realizar un estudio de corte cualitativo y de carácter interpretativo como forma de aproximación a las percepciones de los docentes y de los estudiantes, agentes directos de la formación del Grado. Así pues, esta metodología nos permite comprender las ópticas de los sujetos participantes, entendiendo la realidad estudiada desde las percepciones expuestas por ellos mismos.

Pérez (2001) describió la investigación cualitativa como un enfoque con base empírica que se centra en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna, subjetiva. Se caracteriza por ser un método que cambia continuamente, ya que es construido por todos aquellos que participan en ella. Así pues, “desde una perspectiva fenomenográfica, el interés del investigador consiste en centrarse no tanto en los procesos en sí mismos, sino en cómo los participantes vivencias y perciben dichos procesos (Reed, 2006, en Murillo, 2016).

2.2. Participantes e instrumentos de recogida de información

Una cuestión fundamental en relación con los estudios cualitativos es la elección de los informantes claves de la investigación, tanto el número como la variabilidad. Los participantes en esta investigación son ciento cinco profesores y estudiantes de diferentes características del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. Concretamente, el colectivo del profesorado está compuesto por una muestra formada por 17 informantes claves (formadores y tutores de prácticum). La muestra de alumnado está formada por estudiantes que corresponden a diferentes cursos del Grado de Maestro ya que nos interesa indagar en la evolución de su perspectiva a lo largo de su formación, analizando su punto de vista desde el momento que inicia sus estudios, es decir antes de haber recibido formación específica, durante los cursos intermedios, cuando ha recibido formación básica y tiene un cierto contacto con la profesión a través del practicum, y en su finalización.

Para recoger y registrar la información necesaria para el estudio y acceder a la comprensión que tenían el profesorado y el alumnado sobre la temática en cuestión, optamos por las siguientes técnicas o estrategias de recogida de datos: entrevistas en profundidad, relatos y grupos de discusión. Los grupos de discusión y

² A lo largo del texto utilizaremos las palabras “maestro/s” o “docente/s” y “estudiante/s” como lenguaje inclusivo independientemente del género.

los relatos se utilizaron únicamente con los estudiantes mientras que las entrevistas se realizaron con estudiantes y con docentes.

A través de los relatos se obtuvo información acerca de las expectativas de los estudiantes ante su nueva fase de formación inicial en la Universidad. A pesar de que el contenido de los mismos fue muy relevante para la interpretación de otros apartados del mismo estudio, aportó pocos datos sobre la estructura y la experiencia del Grado. De ellos se pudieron extraer algunas ideas que se utilizan para la interpretación de algunos datos aunque no se citan textualmente como se hace con partes de las entrevistas o de los grupos de discusión.

A través de las entrevistas y los grupos de discusión se sondea a estudiantes y profesores. Los interrogantes que se formularon para cada grupo muestra fueron diferentes (aunque las entrevistas incluyen diferentes matices, a los alumnos, mayoritariamente se les pregunta acerca de su vivencia a lo largo del Grado y los aprendizajes que creen haber recibido mientras que a los docentes se les pregunta acerca de los cambios observados en el actual plan de estudios en relación al anterior).

En la siguiente tabla, se pueden observar la muestra, los procedimientos de recogida de datos junto con el número de agentes que participaron de cada instrumento:

Tabla 2
Informantes e instrumentos de recogida de información

INSTRUMENTOS	INFORMANTES CLAVE					
	E1	E3	E4	P	T1	T2
Relatos	52					
Grupos de discusión		28				
Entrevistas en profundidad			8	7	4	6

E1 = Estudiantes 1er curso; E3 = Estudiantes 3 curso; E4= Estudiantes 4rto curso; P: Profesorado Grado; T1=Tutores/as Universidad; T2= Tutores/as escuela

Fuente: *Elaboración propia*

2.3. Análisis de datos

Para analizar el contenido hemos seguido un enfoque de análisis deductivo-inductivo, es decir partimos de un mapa previo de categorías que han sido, como denomina Cisterna (2005) las categorías apriorísticas, es decir, previas a la recogida y el análisis de la información. En el proceso de codificación y categorización de los significados de los pensamientos y percepciones de los informantes claves surgieron, de manera inductiva y emergente, nuevos datos que se interrelacionaron y complementaron con las categorías deductivas previamente elaboradas. Para el análisis de datos cualitativos se utilizó el programa Atlas-Ti.

A partir de aquí, en la primera fase del proceso de análisis se establecieron dos núcleos temáticos que se estructuraron a su vez en categorías de análisis. Las dos dimensiones fueron:

- a) El Espacio Europeo de Educación Superior y la valoración del Grado
- b) Propuestas de mejora.

De estas dimensiones derivaron las siguientes categorías de análisis:

Tabla 3
Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones o núcleos temáticos	Categorías de análisis
Valoración del Grado	Estructura del Grado Profesorado Políticas universitarias e institucionales Infraestructuras y recursos Metodología docente
Propuestas de mejora	Sugerencias de mejora

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados y discusión

En los subapartados de este apartado se relatan los resultados más relevantes relacionados con los cambios en el actual plan de formación de los futuros maestros indicados por profesorado y el alumnado. El sistema de notación utilizado para citar las unidades de significado que sustentan las interpretaciones realizadas incluye una referencia numérica mediante la cual identificamos al profesorado (P1, P2, P3) y al estudiantado (A1, A2, A3). Así mismo, “E” significa entrevista, “GD” Grupo de Discusión.

3.1. ¿Qué ha cambiado con el Grado de formación del profesorado en el actual marco del EEES?

He aquí una de las grandes interrogantes a la que nuestra investigación intenta dar respuesta destacando la valoración que realizan los participantes respecto a algunos de los cambios que se han originado actualmente en la formación inicial de magisterio, concretamente en la estructura y la organización del plan de estudios.

3.1.1. La duración del Grado y sus implicaciones en la estructura curricular

Los estudios universitarios en España se regulan por el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre (modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio), en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales según las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, se fijan tres niveles de estudios superiores: Grado, Máster y Doctorado. En relación a la formación básica, en nuestro contexto, a diferencia de la mayoría de los países de la Unión Europea, se optó por ampliar los estudios de Grado a una duración de cuatro años.

Respecto a este tema polémico desde el inicio del proceso de Bolonia, en el marco de nuestro estudio constatamos una primera discrepancia entre la opinión de los docentes y la de los estudiantes. Así pues, la mayoría de los docentes entrevistados considera muy adecuada la duración actual de cuatro años en la carrera de Magisterio:

...yo creo que 4 años dan para más que 3. En general, diría que ahí se ha ganado (E-P2).

En contrapartida, para los estudiantes la duración actual de la formación de maestros y maestras viene a ser un período desmesurado considerando que el hecho de añadir un año más solamente ha implicado recargar innecesariamente algunas materias.

Pienso que la carrera es de 3 años y que está bien en 3 años... ahora hay asignaturas que no tienen ninguna utilidad (E-A1).

Esta discrepancia parece, de entrada, un contrasentido que puede interpretarse en cuanto los profesores seleccionados para la muestra han impartido docencia durante el anterior plan de estudios y ello les permite compararlo y observarlo como una mejora. Esta visión o doble perspectiva no la pueden tener los alumnos que solo viven la experiencia del Grado actual. Asimismo, en la opinión de los docentes, incrementar un año más les ha permitido profundizar en determinadas materias consideradas relevantes para la profesión docente. Los estudiantes opinan que esta profundización es innecesaria y, en ocasiones repetitiva.

No obstante esto, y al no disponer de datos relevantes no sabemos hasta qué punto se ha aprovechado el acervo experiencial de los docentes en la transición de Diplomatura a Grado. Se supone que dilatar un año más no debiera haber significado solamente sumar doce meses a un currículum o plan de estudios ya establecido, sino que debiera observarse como una oportunidad para efectuar una revisión cualitativa de la estructura curricular, más allá de la asignación de los créditos ECTS a las diferentes asignaturas que conforman la actual propuesta formativa.

Sin embargo, disponemos de informaciones que arrojan luz sobre *las implicaciones* que ha supuesto extender la duración de la formación inicial del profesorado a un Grado de cuatro años. Y es en este punto, donde constatamos que profesorado y alumnado coinciden en cuanto a la implicación que tiene en la división de los diferentes contenidos o materias en el actual plan de estudios.

Analizando las informaciones aportadas por los docentes acerca de los cambios en la estructura curricular constatamos una serie de desacuerdos o reacciones descubiertas que nos llevan a identificar la presencia de la conocida, aunque no resuelta, *dualidad histórica entre las asignaturas troncales y las de didácticas específicas* en el conjunto del sistema curricular, que se manifiesta del siguiente modo:

...el plan de estudio del maestro pasó de 3 a 4 años y nosotros no aumentamos ningún crédito. No sólo no aumentamos sino que el número de horas reales, disminuyó. Cambió en el sentido negativo... (E-P3).

Yo creo que se debería dar un tiempo más para asignaturas de carácter teórico, conceptual, que permitan como tener una base pedagógica sólida en base a la cual luego crearemos actividades, diseñaremos recursos...yo creo que eso ayudaría...(E-P7).

En palabras de los docentes esta realidad revela que estas diferencias de opinión vienen marcadas por la especialidad del departamento al que pertenecen los participantes y por la coherencia que determina el ámbito de conocimiento. Asimismo, la dualidad mencionada responde en gran medida a las políticas de funcionamiento de los departamentos en la universidad y a como éstas influyen en la negociación de los planes de estudio y del contenido que estos abarcan más que al sentido global de la profesión. No es fácil romper con unas inercias legendarias que han prevalecido durante décadas y que han dirigido la clasificación de los contenidos.

...Pues parece que se va formando en una serie de disciplinas que, muchas veces responden a los intereses o a la estructura departamental de la Universidad...(E-P14).

Por otra parte, los estudiantes no consideran necesario modificar la estructura actual del Grado, en cambio destacan el desequilibrio existente en la distribución de los contenidos a lo largo de la carrera. La percepción de los estudiantes es que el Grado de educación primaria tiene muchas asignaturas de marcado componente teórico (entendido como saber disciplinar) y pocas de orientación más práctica y didáctica. En su opinión, la propuesta conceptual o curricular actual precisa o requiere de una mayor proporción de conceptos de didáctica frente a los contenidos conceptuales de las diferentes materias.

Hay asignaturas que son puro contenido que ya deberíamos saber... deberíamos añadir más didáctica... (GD_A1).

Asimismo, los estudiantes consideran que para ejercer como maestros necesitan aumentar sus competencias técnicas o profesionalizadoras (conocimientos, habilidades y estrategias didácticas) puesto que sin ellas es difícil obtener la seguridad mínima que precisarán para la práctica frente al grupo clase.

...creo que puedo tener mucha formación, pero a nivel didáctico necesito refuerzos, necesito herramientas para poder aplicarlo a la escuela... (E_A5)

Ello no significa que los estudiantes no consideren indispensables los conocimientos disciplinares, resulta evidente que no se puede enseñar aquello que se desconoce, pero manifiestan que estos conocimientos sobre las materias a impartir ya deberían poseerse antes de incorporarse al Grado. Como respuesta al problema apuntan que si en las pruebas de acceso a la carrera se exigiera un elevado nivel de

conocimientos, a lo largo de la trayectoria formativa se posibilitaría una mayor dedicación a la didáctica.

...se supone que tú tienes una formación previa, y que has superado unas pruebas para entrar en la Universidad, por lo tanto se supone que esto ya lo debes saber. Entonces yo creo que hay muchas asignaturas que enseñan matemáticas o lenguaje o..., que se deberían eliminar para sustituirlas por didáctica” (GD_A1).

Llegados a este punto, cabe señalar que este tema supondría una reflexión general del sistema educativo que va más allá de la duración del Grado para centrarse en su estructura, enfatizando la forma como se conecta la teoría y la práctica para que dejen de visualizarlas como dos vías que nunca convergen.

Aun considerando que la división entre materias es la adecuada, los estudiantes creen que sería necesaria una revisión en cuanto a la repartición de los créditos a lo largo del Grado con el fin de otorgar una mayor dedicación a aquellas asignaturas que consideran vitales para su aprendizaje:

En realidad se necesitaría una reestructuración del plan de estudios... que todo quedase mejor situado... por ejemplo de primero a tercero hemos tenido los viernes libres... si ponemos asignaturas en viernes (durante este período) en cuarto puedes dedicarle más al prácticum y el TFG (E_A5).

En pocas palabras, el prácticum y el Trabajo de Final de Grado (TFG) son dos asignaturas muy diferentes a las demás y requieren una mayor dedicación; el prácticum porque les aporta la experiencia y la reflexión de la teoría en la práctica y el TFG porque es un proyecto propio en donde pueden activar los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso formativo. Empezar el TFG en el segundo semestre de cuarto curso no favorece desarrollarlo con la intensidad que se requiere ya que el tiempo de ejecución es breve y se solapa con otras tareas del curso final de carrera.

Cabe señalar que en este punto los docentes coinciden con los estudiantes, en la necesidad de revisar la presencia de algunas asignaturas así como la secuenciación temporal de las mismas en la configuración del actual plan de estudios, apostando por una nueva y diferente distribución.

Finalmente, y de manera también coincidente entre docentes y estudiantes se propone la introducción de nuevas materias como demandas expresas de las nuevas necesidades que emergen en la sociedad del conocimiento. En la siguiente tabla se sistematizan las principales aportaciones respecto a nuevas materias, líneas temáticas o competencias que se deberían contemplar y/o dedicar más “espacio” en los actuales planes docentes y en las propuestas de aprendizaje en las aulas de clase.

Tabla 4
El plan de estudios y las nuevas materias a contemplar

Tipo de informantes	Nuevas perspectivas curriculares
Profesorado	<ul style="list-style-type: none">- Tendencias y corrientes actuales de la formación (PNL; pedagogía sistémica; Kinesiólogía).- Asignaturas que aborden plenamente temas como la convivencia, el conflicto, logopedia, etc.
Alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Informaciones sobre sistemas educativos o modalidades de enseñanza alternativos a las escuelas tradicionales.- Introducción o profundización en temas y/o competencias como: la gestión de aula; las relaciones con la comunidad educativa; el trabajo colaborativo en el sí del equipo docente; el tratamiento de la voz, etc.- Reivindicación de un mayor desarrollo de las habilidades para escuchar, hablar, escribir y comprender.

Fuente: *Elaboración propia*

3.1.2. El aprendizaje por competencias y sus implicaciones formativas

Otro cambio significativo en la reestructuración de la titulación universitaria de formación de maestros y maestras, destacado y valorado por los informantes entrevistados tiene que ver con las actuales políticas universitarias. Más concretamente, con el actual modelo de formación por competencias.

La competencia, como elemento nuclear de la enseñanza superior es un constructo polisémico y controvertido que se puede definir y caracterizar de diferentes maneras. Pero los significados que con más frecuencia se manejan para la formación han sido delimitados por OCDE (2005) y otros autores (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2004; Monereo y Pozo, 2007). Así, pues si entendemos la competencia como la compilación de tres tipos de saber (saber, saber hacer y saber ser) que se ponen en funcionamiento para dar respuesta a cualquiera de las situaciones con las que nos podamos encontrar a lo largo de la vida profesional, en la práctica docente trabajar por competencias debiera contemplar situaciones en las que los estudiantes puedan practicar. Si las competencias son saberes en la acción (Tejada; 1999, 2011) para adquirirlas habrá que ejercitarlas.

Llegados a este punto, y teniendo presente que las competencias se han convertido actualmente en el eje estructurador del currículo, cabe indicar que la inclusión de las mismas en los planes de estudio de los grados no responde a una moda del momento sino a una necesidad de los tiempos actuales, en la línea de que el mundo laboral y el mundo universitario dialoguen.

En esta misma dirección, los docentes consideran que el enfoque por competencias debería responder a las necesidades de la sociedad actual y que la formación universitaria debiera aportar, a su vez una formación integral de los futuros maestros, más allá de la especialización profesional. No obstante valoran que el modelo formativo que se ofrece en el Grado de maestros de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, comparado con el de otros contextos, no está orientado hacia una formación integral:

Tenemos modelos como el norteamericano, hasta cierto punto el inglés, el alemán que apuestan por la formación cultural, integral, ¿no? Integral de la persona y esto pasa pues por el conocimiento de los grandes temas...(E_P4).

Este dato concuerda con los criterios internacionales de la formación inicial de magisterio entre los cuales hay un gran acuerdo respecto a la necesidad de recibir una formación integral que fomente las destrezas de pensamiento y el desarrollo de los valores humanos (Imbernon y Cólén, 2014).

Más allá de esta valoración general, al intentar analizar lo que significa o implica trabajar por competencias, evidenciamos que la adquisición de las mismas está estrechamente unida al uso de determinadas metodologías docentes y consecuentemente, de determinados enfoques de la evaluación de los aprendizajes. Por las lógicas limitaciones de espacio, en este artículo únicamente abordamos las percepciones que docentes y estudiantes tienen en relación a las metodologías que actualmente se están llevando a cabo en las aulas universitarias.

Los docentes, aun siendo conscientes de que una metodología diferente a la tradicional podría mejorar tanto los aprendizajes como la motivación de los estudiantes, apuntan que *los obstáculos* con los que se encuentran en la práctica docente no les permiten realizar los cambios necesarios. En esta misma línea, constatamos que este desconcierto viene fomentado también por una serie de debilidades o limitaciones ajenas al modelo de formación por competencias pero que afectan directamente a su ejecución. Así, la mayoría de los docentes entrevistados considera que la universidad presenta numerosos problemas relacionados, por una parte con la falta de recursos económicos y de espacios y, por otra con la elevada ratio de alumnos por aula.

Pienso y constato que en nuestra universidad tenemos graves problemas de espacio y a menudo con dificultades para tener los recursos necesarios para poder trabajar cualitativamente (E-P1).

Creo que es una propuesta difícil de llevar a cabo debido al elevado número de estudiantes que hay en los grupos (E-P1).

En esta misma línea, convergen también las opiniones de los estudiantes que consideran urgente un cambio en las metodologías docentes y expresan que, a pesar de que los profesores están realizando modificaciones puntuales en algunas asignaturas, no se observa todavía el cambio significativo y generalizado que debería esperarse:

... cambian las maneras, cambia la sociedad y siguen enseñando como hace 40 años.... esto es lo que hay que cambiar, la metodología, y que todo lo que se haga tenga un sentido (E-A6).

En palabras de los mismos estudiantes, para interiorizar una buena práctica formativa hay que experimentarla y vivenciarla y no únicamente escuchar cómo debería ser o llevarse a cabo. La metodología y el contenido deben ser una sola pieza

en la que el contenido forme parte de la metodología y, a su vez, esta sea el propio contenido.

Así pues, el modelo que ofrece el docente en el aula se convierte en un elemento importante para el aprendizaje de los estudiantes y también para su crecimiento personal y profesional. En voces de los alumnos:

...a nosotros nos dicen en el aula: no tenéis que dar clases magistrales, y llegamos aquí, en la universidad y todas son magistrales (GD-A2).

No obstante, y de la misma forma que los docentes, los estudiantes también observan ciertas dificultades u obstáculos, referentes a la ratio de alumnos. Ambos opinan que el excesivo número de alumnos por clase no facilita el uso de determinadas metodologías que pueden ser más adecuadas en las aulas. Lo expresan de la forma siguiente:

A mí me gustan los debates, se puede intercambiar mucha información, ver diferentes puntos de vista... pero con más de 30 personas es complicado (GD-A4).

Finalmente, y más allá de la valoración y la crítica acerca de los diferentes cambios que se han producido, o que deberían haber variado con la entrada del Grado en el EEES, para configurar el perfil docente de los futuros maestros deberíamos plantearnos si la formación que reciben es adecuada, o si los cambios efectuados son suficientes para dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual. Y esta cuestión es objeto de análisis en el siguiente apartado.

3.1. ¿Qué maestro se forma en el Grado y qué perfil docente reclama la sociedad actual?

El intento de dar respuesta a la primera parte del interrogante planteado, aún desde el título, nos remite a abordar otro de los principales cambios acontecidos en el actual plan de estudios del Grado de Magisterio. Se trata de sustituir las antiguas especializaciones por menciones dentro del sistema curricular de la formación docente. En este contexto de cambio y ante la polémica supresión de los estudios específicos para el maestro especialista (Aróstegui, 2006; Serrano, J.A.; Lera, A. & Contreras, O. 2007; Casals, 2010), resulta interesante destacar la opinión de los participantes al estudio respecto a la idiosincrasia del maestro especialista y ponerla en contraste con la del maestro generalista.

En este sentido nos encontramos con las opiniones de quienes defienden el perfil docente más generalista frente a los que defienden un perfil más especializado. Entre los que defienden la especialización encontramos docentes que consideran que el actual plan de estudios debilita las especializaciones otorgándoles poca importancia y, en consecuencia manifiestan su desacuerdo con el perfil generalista del actual maestro que se está formando en el Grado:

Se tiende a dar un perfil de maestro generalista que yo creo que no es el que la escuela, la sociedad en este caso, hoy en día está pidiendo... (E-P8).

Al hilo de la opinión anterior, el mismo docente pone en tela de juicio el diseño y la utilidad de muchas de las menciones que forman parte de la estructura del actual Grado y que vienen a sustituir las especializaciones del plan anterior. En otras palabras, consideran que algunas de ellas deberían tener una formulación transversal a lo largo de todo el trayecto formativo:

...se trae una mención de tecnología digital cuando en un principio todo el tema de las TIC y las TAC, en este caso, tienen que estar integradas en el currículum y el día a día. Para mí es una sorpresa muy grande que desde la Universidad se estén formando personas especializadas con “tecnología digital”, porque no entiendo que es. Yo creo que, en un principio, todos los maestros sean especialistas o sean generalistas han de salir con una formación grande de tecnología digital porque es el día a día de la sociedad... (E-P8).

Asimismo, la opinión de los estudiantes coincide con la de los docentes en que algunas menciones no son útiles puesto que no están diseñadas pensando en las necesidades actuales o porque tienen otras vías para adquirir los mismos conocimientos.

... yo iba a hacer la mención de inglés pero con el B2 ya te sirve (GD-A7).

Aun así, consideran también que las menciones son muy importantes pero encuentran que tienen un tiempo muy reducido en relación al conjunto de la oferta formativa del Grado. En voces de los alumnos:

Para la mención son muy pocos créditos... no te está formando realmente, no llegas a ser un experto (E-A5).

En el polo opuesto a los docentes que defienden el perfil especializado encontramos la opinión de los docentes, la mayoría de ellos, maestros de escuela y tutores de prácticum de los maestros en formación, que pone de manifiesto su total acuerdo con el actual perfil generalista.

Yo el perfil generalista desde luego me parece mejor siempre y cuando signifique que hay una preparación de aspectos básicos pedagógicos necesarios para que te puedas enfrentar a un aprendizaje de una lectoescritura, etc... (E-P15).

Finalmente constatar que este debate se remonta ya a tiempos pasados, cuando la LOGSE modificó la figura del maestro tutor como único referente para todo un grupo-clase y como único responsable de impartir todas las materias. Según Casals (2010) la aparición de dos perfiles de maestro, generalista vs especialista creó perspectivas distintas y complementarias dentro de un mismo centro educativo: la

visión vertical de un especialista puede contrastar la visión horizontal que tiene el generalista (distintas materias impartidas a un mismo grupo).

Al margen de la polémica planteada sobre la especialización de las menciones en contraposición al perfil más generalista identificamos una percepción o valoración positiva de los docentes sobre el perfil de los futuros maestros, al considerar que la universidad si ofrece una propuesta formativa adaptada a los cambios y al escenario actual de la sociedad y de la escuela:

...En conjunto, yo creo que sí el maestro de nuestra universidad es un maestro preparado para poder adaptarse a los cambios y para poder impartir su trabajo con corrección, ir formándose como todos lo hemos hecho y lo estamos haciendo pues en los cambios de nuevos temas (E-P3).

Por lo tanto, esta preparación que se está extendiendo en un Grado de cuatro años implica, entre otras cuestiones la actualización del profesorado en ciertos componentes emergentes en la sociedad actual. Para ser más concisos, se trata de la posibilidad que se le ofrece para poder seguir con el proyecto de desarrollo profesional formándose también en el ámbito de la investigación,

....teniendo acceso a un doctorado, que lo tenía vetado si no hacia otros estudios (E-P3).

En este mismo sentido un aspecto positivo y destacable en las voces de los estudiantes es la idea de que la formación de un buen maestro no termina en el Grado sino que sigue a lo largo de toda la vida profesional:

... acabó aquí mi Grado pero creo imprescindible la formación permanente. Creo también que se debería hablar más de esto en la carrera, a veces nos olvidamos de cuáles son las actitudes que debe tener las personas para que estén abiertas a seguir formándose (GD-A6).

Al hilo de lo expuesto, hay voces de los docentes que afirman que la preparación de los maestros a un alto nivel es necesaria e indiscutible ya que la profesión docente requiere de muchos esfuerzos y exigencias. Consecuentemente, una buena preparación de los maestros respalda la reivindicación en la sociedad actual del valor social y el prestigio de antaño de la profesión docente.

...el nivel de los maestros de una sociedad habla del nivel de esa sociedad. Entonces claro, aquí hay profesionales que se les exige mucho y son carreras con un alto prestigio social pero no porque estudien mucho si no porque se les exige mucho y estoy pensando, por ejemplo, en medicina...o sea que el perfil está bien pero por otro lado también es verdad que el prestigio lo levanta una profesión, eh?" (E-P4).

Según los estudiantes también es deseable que los egresados finalicen sus estudios con un alto nivel de preparación. Sin embargo ponen de manifiesto o perciben que no tienen el nivel de preparación que se requeriría para dar respuestas a los problemas actuales y desafiantes de la sociedad y de la profesión docente.

Resumiendo, destacamos que tanto el alumnado como el profesorado entrevistado consideran que para prestigiar la profesión docente sería necesario elevar el nivel de conocimientos y competencias que se pueden adquirir en una formación inicial pero que es necesario recabar a lo largo de una formación permanente.

Aun así hay otro factor que vale la pena destacar, una salida profesional que no forma parte del imaginario del Grado pero que expresan los estudiantes y es la que sitúa al futuro graduado en un único horizonte profesional: el centro educativo. A pesar de que los ámbitos profesionales de la sociedad actual son extremadamente amplios, la titulación de Grado sigue encorsetada en la preparación para una única salida laboral: la de maestro de escuela.

4. Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos, se desprenden las conclusiones que se exponen a continuación.

Respecto a la primera dimensión de análisis, *valoración de algunos de los cambios acontecidos actualmente en la formación inicial de magisterio*, los principales resultados arrojaron luz en un doble sentido: por una parte, sobre la estructura y la organización del plan de estudios del Grado en base a su extensión total, a la división de las asignaturas troncales o de didácticas específicas y en la inclusión de nuevas materias o temáticas de estudio y, por otra respecto al modelo actual de aprendizaje por competencias y sus implicaciones formativas.

En primer lugar, a colación de los resultados obtenidos constatamos que no hay un consenso entre profesorado y alumnado respecto a la longitud deseable y aceptable del programa de formación inicial de magisterio. No obstante, no debe sorprendernos constatar esa falta de consenso, si todavía hoy el tema de la duración y la estructura del sistema de educación superior continúa marcando la agenda de los debates políticos en Europa (Teichler, 2010). En España, en los debates actuales en torno al período de estudio necesario, cobra mucha relevancia el replanteamiento inicial de cuatro años de duración hacia el modelo de otros países adscritos al EEES que optaron, en el inicio del Proceso de Bolonia por una duración de tres años de los títulos de Grado. Pero es pronto todavía para calibrar si la duración de tres años se convertirá finalmente en el patrón de referencia común para delimitar la extensión de la formación básica universitaria y sobre cuáles serán las posibles consecuencias en las políticas y prácticas institucionales.

En segundo lugar, los resultados obtenidos indican que, lejos de solucionarse, la histórica dualidad entre asignaturas troncales y asignaturas de didácticas específicas se ha reavivado con el paso de la Diplomatura al Grado con diferencias de opinión altamente marcadas por el ámbito de conocimiento y el departamento al que se pertenecen los docentes entrevistados. Asimismo, no existe tampoco un acuerdo entre los mismos estudiantes en las percepciones acerca de la relevancia de las diferentes asignaturas en la actual propuesta curricular del Grado. Larga y extensa ha sido la reflexión de los estudiantes sobre la utilidad de los contenidos que están recibiendo. Llegados a este punto, varias son las ideas concluyentes que se desprenden del análisis de sus percepciones, que son:

- *Conocimientos conceptuales versus conocimientos de didáctica del contenido.* Los estudiantes consideran que muchas materias de estudio presentan un cierto desequilibrio entre conceptos de didáctica frente a contenidos de carácter conceptual. En este sentido, tal como apunta Tribas (2008) para lograr una completa formación se necesita “una interrelación constante entre los conocimientos del área disciplinar, de su didáctica específica y del bloque psicopedagógico. Esta interrelación es el elemento bisagra que hace de puente entre la teoría y la práctica” (p.191).
- *Utilidad versus irrelevancia de algunas materias de estudio.* En la línea de la idea anteriormente expresada, constatamos que la percepción de los estudiantes respecto a la falta de equilibrio entre los diferentes tipos de conocimientos recibidos los lleva a afirmar que las asignaturas que exponen excesivamente contenidos disciplinares de las materias a impartir (lengua, matemáticas) presentan menos importancia y utilidad para su formación que aquellas que se centran más en el componente pedagógico y didáctico y, por tanto son consideradas más relevantes (psicología, didáctica y currículo, etc.).
- *El sistema de créditos ECTS.* Los estudiantes reclaman una revisión de la distribución de los mismos a lo largo de todo el trayecto formativo para una mayor dedicación a aquellas asignaturas que consideran de vital importancia en la formación para la profesión docente.
- *Profundización versus superficialidad.* Aquí percibimos un cierto desequilibrio en las miradas y las necesidades que tiene cada agente: mientras el docente enfatiza en la profundización de los contenidos y temas que se ofrecen en el Grado, los estudiantes proponen reducir algunas asignaturas con la finalidad de tener una mayor variedad de contenidos.

Por último, los resultados indican que se debe prestar mayor atención a la efectiva puesta en práctica del modelo de aprendizaje por competencias. El análisis de los datos aportados por los docentes desvela que las condiciones de trabajo en las aulas universitarias (horarios encorsetados, ratio elevada de alumnos por grupos,

falta de recursos y espacios) dificulta la aplicación de unas metodologías docentes que propicien un modelo de más transversal de organización del currículo.

Asimismo, los estudiantes reivindican un cambio en las metodologías docentes centrandose en reducir el protagonismo de las clases magistrales basadas en la transmisión de la información, para dar paso a un nuevo modelo que otorga al trabajo del alumno y a las actividades prácticas un lugar más relevante en el proceso de adquisición de competencias. Y este es el camino del actual cambio en la docencia universitaria.

Finalmente, y respecto a la segunda dimensión de análisis de nuestro estudio, *el perfil del maestro que se está formando actualmente en el Grado*, destacamos las siguientes ideas conclusivas:

- *Maestro especialista versus maestro generalista.* Un tema polémico y controvertido que genera debate y una divergencia de opiniones entre los docentes entrevistados. Mientras algunos docentes, nostálgicos del modelo pasado defienden el perfil de maestro especializado otros, manifiestan su total acuerdo con el perfil de maestro generalista que se está potenciando actualmente con la propuesta curricular del Grado.
- *Nivel de preparación versus prestigio de la profesión docente.* No cabe duda que los maestros y maestras necesitan de una alta preparación profesional y una permanente actualización a lo largo de toda la vida profesional, y de ello da fe tanto la voz del profesorado como del alumnado. Sin embargo, los estudiantes perciben que el nivel de preparación con el que finalizan los estudios no está a la altura de las exigencias actuales de la sociedad y de escuela.
- *Maestro de escuela versus otras salidas profesionales.* Sensibilizados por la idiosincrasia del contexto actual que se caracteriza, entre otras por la falta de estabilidad profesional y de falta de oferta de plazas por parte de la Administración, los estudiantes proponen la posibilidad de que el Grado también contemple otras salidas profesionales, más allá de la de maestro de escuela.

Referencias bibliográficas

- AQU (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agencia de la Qualitat Universitària.
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.

- Ballesta, F. J.; Izquierdo, T. & Romero, B.E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353-368.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3- 9.
- Boudjaoui, M., Clénet, J. & Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258.
- Borroy, J. (2013). El magisterio como agente de innovación pedagógica. *Innovación Educativa*, 23, 97-109.
- Cantón, I.; Rodríguez, R. & Arias, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27), 45-63.
- Cantón, I. & Rodríguez, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 1-20.
- Casals, A. (coord.) (2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¡más sabe el diablo por viejo que por diablo! *Revista electrónica europea de Música en la educación*, 26-48. (Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/casals&viladot10.pdf>)
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cochran-Smit, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Liberman, A. y Millar, I., *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Day, C. & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daza, L. (2011). El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario. *Revista iberoamericana de educación*, 56(4), 1-16.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fernández, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la Universidad. *Teoría de la Educación*, 20, 275-312.

- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach. In Cochran, M.; Feiman, S. & McIntyre, D. J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Third Edition. (pp. 697-705). New York: Routledge.
- Fraile, A. (2004). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En Fraile, A. (coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 291-312). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, P. & Lupiáñez, J. L. (2007). Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *PNA*, 1(2), 79-98.
- Grant C. (2008). Teacher Capacities: knowledge, beliefs, skills, and commitments. In Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S. & McIntyre, J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. (pp.127-200). New York: Routledge.
- Imbernon, F. & Colén, M.T.(2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284.
- Márquez, M. (2012). Diseño de la formación en competencias docentes del profesorado universitario. Ponencia presentada en el 7º Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación” (79-82), Barcelona, España.
- Monereo, C. & Pozo, J. (coord.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuaderno de Pedagogía*, 370, 12-39.
- Morin, E. (2005). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Murillo, F.J., Hidalgo, N. & Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 251-281.
- OCDE (2013). *An International perspective on teaching and learning*. (Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261)
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pegalajar, M.C.; Pérez, E. & Colmenero, M. J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario. *Innovación Educativa*, 13(61), 67-84.

- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Jiménez, R M. (coord.) (2012). *Educación en valores en el ámbito universitario*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, J. & Santana P. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿una brecha peligrosa? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 380-404.
- Rodríguez, C. (2016). El acceso a la función docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 44-47.
- Serrano, J.A.; Lera, A. & Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs. Maestros especialistas: Claves y discrepancias. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas* 56, 20-30.
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias. En Marcelo, C. (coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp.23-47). Barcelona. Davinci Continental.
- Traibas, G. (2008). El nuevo perfil profesional del profesorado de secundaria. *Revista Educación XX1*, 11, 183-209.