

# La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil

Rosario Mérida Serrano

*Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba*

## Resumen

En este artículo pretendemos exponer el proceso de trabajo seguido en el desarrollo del Proyecto Andaluz para la elaboración de las Guías Docentes Comunes y Específicas de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Infantil. Supone nuestra primera aproximación al proceso de convergencia europea, y un acercamiento institucional hacia la concepción de la docencia universitaria desde la lógica de los créditos ECTS. La colaboración de todas las universidades andaluzas en un proyecto común, así como la necesidad de reflexionar sobre el modelo de competencias y consensuar un perfil común para el educador/a de Educación Infantil en el ámbito andaluz, nos ha proporcionado un marco de encuentro y de debate profesional entre docentes universitarios y nos ha permitido abordar cuestiones como: ¿Qué entendemos por competencia en el ámbito universitario? ¿Qué diferencia existe entre una competencia y un objetivo?, ¿Cómo debemos formular las competencias, para cada materia, o para la titulación? ¿Qué nivel de concreción han de poseer las competencias? ¿Hemos de clasificarlas, según qué criterios? ¿Para qué nos pueden servir, en qué medida inciden en la mejora de nuestra docencia y en la formación del alumnado?... A lo largo del proceso de trabajo seguido vamos consensuando respuestas a los interrogantes planteados. Los dilemas surgidos propician una reflexión colectiva y profunda sobre la docencia universitaria, nos permiten crear redes de colaboración interuniversitaria y diseñar unos programas adaptados al modelo propuesto por la convergencia, los cuales actuarán como soporte para la experimentación que abordaremos en cursos venideros.

*Palabras clave:* educación infantil, competencias básicas, formación del profesorado.

**Abstract:** *European convergence and university teaching in competences for nursery-school education*

In this article we aim to present the work procedure followed in the development of the Andalusian Project for the creation of Teaching Guides (both common and specific) for a Teaching Degree, with special emphasis on Nursery School Education. This project represents our first contact with the process of European convergence as well as an institutional advance towards the conception of university teaching from the ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) credits' perspective. The participation of all the Andalusian universities in a common project, as well as the necessity to reflect on the competencies model to agree on a common profile for the nursery-school teacher in the Andalusian context, has provided us with a suitable professional setting where university teachers can meet for debate and also with the opportunity to approach issues such as: what do we understand by «competence» within the university context? What is the difference between a «competence» and an «objective»? How should we define competencies for each subject or for each qualification? What level of specification should competencies offer? According to which criteria should we classify them? How can they be useful to us? To what extent do they contribute to improve our teaching and the students' education? Throughout the different steps of our work, answers to the raised questions have gradually been found. The encountered quandaries lead to a collective and deep reflection on university teaching, allowing the setting up of networks of inter-university collaboration, and the design of programmes adapted to the model proposed by the convergence. These programmes will act as the basis for the experimentation which we plan to undertake in future school years.

*Key words:* nursery-school education, basic competences, teacher training.

*Una verdadera reforma universitaria exige cuestionarse el papel que debe desempeñar la Universidad y su profesorado en un mundo globalizado, desencadenador de injuriosas brechas sociales. Exige, asimismo, preguntarse por los grandes objetivos de la educación y de la formación del profesorado. Exige, en definitiva, preguntarse por la naturaleza de los planes de estudio necesarios para transformar la era de la información en era de la comunicación y el conocimiento (Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado, Segovia 17-19 de Febrero de 2005)*

## Introducción

La creación de una ciudadanía crítica y democrática, formada culturalmente y competente a nivel profesional, requiere una revisión en profundidad del sentido y de las prácticas educativas que se desarrollan en el ámbito universitario. Aunque el proceso de convergencia europea promueve la idea de unir esfuerzos, de armonizar las diversas políticas educativas de los estados miembros, de facilitar la creación de equipos transnacionales que permitan la integración multidisciplinar a nivel de investigación... Consideramos que hay que analizar con detenimiento y sentido crítico las propuestas legislativas actuales y, repensar el papel que se le adjudica a la universidad, entendida ésta como agencia formativa de primer orden que forma parte del tejido social, cultural y productivo de nuestra sociedad (Guarro, 2002).

En este artículo realizaremos un recorrido desde una visión más genérica del papel que ha de desempeñar la universidad en la denominada sociedad de la información; posteriormente nos centraremos en la formación en competencias, tratando de clarificar el significado polisémico y ambiguo que se le ha atribuido a este término y analizando las repercusiones que este enfoque puede tener en la docencia y cultura universitaria. Para finalizar, mostraremos nuestra opinión sobre la concepción y derivaciones de la formación en competencias, apoyándonos en la experiencia vivida mediante nuestra participación en un proyecto financiado por la Junta de Andalucía, con el fin de elaborar las Guías Docentes Comunes y Específicas para la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Infantil (2004), en el que han colaborado todas las universidades andaluzas.

## Situación actual y función social de la universidad en la sociedad del conocimiento

Partimos de que la universidad es una institución social a la que se le atribuyen una innumerable cantidad de funciones que, según el Informe Bricall (2000), se pueden sintetizar en tres: (1) preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales (función socializadora); (2) revelación de las capacidades individuales (función orientadora) y (3) aumento de la base del conocimiento de la sociedad (función investigadora y de extensión cultural).

Estas tareas que se demandan de la universidad, han de contemplarse desde la perspectiva de cambio profundo y transformación constante que se genera en su seno, así como en el contexto social en el que está inmersa. Entre los cambios más significativos que la universidad ha experimentado en las últimas décadas Zabalza (2001, p. 25) nos indica los siguientes:

- La existencia de una nueva cultura de la calidad.
- El cambio en la orientación de la formación que se imparte pasando de un modelo formativo centrado en la enseñanza a un enfoque más interesado por los procesos de aprendizaje del alumnado.
- La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las modalidades formativas a distancia o semipresenciales.
- La escasa conexión que existe entre la universidad y la sociedad, especialmente en el ámbito del desarrollo económico.
- La creciente introducción de sistemas de evaluación y control para verificar un empleo racional de los fondos públicos.
- La influencia de los cambios profundos en las demandas del mundo productivo y de los empleadores. Ya no se pide sólo un gran caudal de conocimientos o unas competencias técnicas muy especializadas. Se solicitan habilidades personales más genéricas que nos permitan continuar formándonos a lo largo de toda la vida (Tunning, 2001).
- Notable indiferencia con respecto a la formación para la docencia.
- Internacionalización de los estudios superiores y de las expectativas de movilidad laboral.
- Creciente precariedad de los presupuestos con una insistencia mayor en la búsqueda de vías diversificadas de autofinanciación.

Ante esta panorámica de la situación actual de nuestra universidad es evidente que existen múltiples modos de situarse: desde la visión economicista o empresarial hasta la mirada educativa. Nosotros, aunque se nos pueda tachar de utópicos o idealistas, nos decantamos por atribuirle a la universidad no sólo un papel de agencia generadora de riqueza y de productos competitivos a nivel de mercado. Entendemos que su función formativa trasciende la lógica del mercado y no se puede circunscribir a las directrices que emanan del pensamiento único (Fairclough, 1997), porque resulta un error importante trasladar la dinámica del mundo económico al ámbito educativo. Como señala Torres (2001, pp. 218-219):

Las identidades y subjetividades que promueve la sociedad de mercado capitalista chocan frontalmente con las personalidades que no apuestan o no ven bien ese dominio del mercado. Las personas preocupadas por valores como la solidaridad, la igualdad, la justicia y la democracia pasan a ser consideradas como extrañas, anticuadas, pasadas de moda, utópicas, pero en el sentido más negativo, o sea, seres fantasiosos, soñadores y situados fuera del mundo.

Por tanto, entendemos que los cambios sociales que afectan a la universidad actualmente se han de considerar como oportunidades importantes para repensar el sentido y la función social que tiene la misma en el conjunto de la sociedad. No podemos renunciar a finalidades como la cohesión, la justicia social y la igualdad de oportunidades dejándonos deslumbrar por un discurso político bien estructurado y centrado en la excelencia y competitividad mercantil y económica, consideradas como las finalidades prioritarias en la mejora de un sistema de educación superior.

El proceso de convergencia europea, por tanto, nos sitúa en una encrucijada de suma responsabilidad, ya que no podemos correr el riesgo de mecanizar la formación, reduciéndola a un proceso puramente instrumental y adaptativo que modela a las personas y las acomoda a las exigencias del propio sistema laboral, social o político (Michavila y Calvo, 1998).

## **Retos que ha de asumir la universidad**

Aún partiendo de la posición que hemos señalado anteriormente, estamos convencidos de que la universidad del siglo XXI, no puede ni debe permanecer de espaldas al desarrollo económico, tecnológico y cultural que estamos experimentando. No hemos de caer en posiciones inmovilistas que se oponen a cualquier proceso de cambio, ni debemos ignorar las debilidades que actualmente padecen las universidades. Diversos procesos de evaluación llevados a cabo en las universidades andaluzas nos vienen mostrando una serie de carencias o desajustes, que según el Informe Final de Andalucía, recogidas en el Plan Andaluz de Evaluación y Mejora de la Calidad de las Universidades (2000), se concretan en las siguientes dimensiones:

- Rigidez y homogeneidad de las estructuras organizativas de las instituciones universitarias. La universidad, pese a ser una de las agencias de formación que goza de mayores cotas de autonomía, garantizada por la libertad de cátedra, está inmersa en una cultura jerarquizada que se caracteriza por un complejo entramado de relaciones y posiciones desiguales de poder, que en algunos casos genera situaciones de desregulación e imposibilita un acceso igualitario a la construcción y uso del conocimiento (Santos Guerra, 2000).
- Existencia de currículos únicos e inflexibles que dificultan la atención a la diversidad de nuevos grupos de alumnos y alumnas con formaciones previas diversas, con orígenes culturales diferentes y con objetivos de formación distintos.
- Desconexión entre la formación universitaria y la realidad social y laboral que nos rodea. La formación excesivamente academicista que actualmente se imparte en nuestra universidad, centrada en la transmisión de un amplio cuerpo de saberes propios del campo disciplinar de cada materia, atomiza e imposibilita la construcción de un conocimiento global y funcional capaz de afrontar y resolver adecuadamente las situaciones problemáticas de cualquier contexto vital o profesional.

Los factores mencionados definen un nuevo marco de coordenadas bajo el que la universidad habrá de renovar su sentido y misión. Como retos fundamentales, siguiendo las aportaciones de Zabalza (2001, pp. 60-65), que tiene que afrontar la institución universitaria, cabe citar:

- Asumir una nueva visión del alumnado y del proceso de aprendizaje en su conjunto. Modificar la visión pasiva y receptiva de la transmisión de contenidos cognitivos, por una concepción activa de la apropiación del saber por parte de las personas, ajustándonos a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, entendiendo la diversidad como un valor y no como una dificultad. Hemos de trasladar el protagonismo del profesorado en las actividades de enseñanza y adjudicarle el papel central a la construcción del conocimiento que, necesariamente, aparece como un proceso de apropiación por parte de los aprendices (Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004). Es necesario, además, partir de una concepción amplia del aprendizaje, entendido como un proceso vital que se desarrolla en diferentes contextos y de forma permanente.
- Plantearse objetivos a medio y largo plazo. La acción formativa que se desarrolla en la universidad no ha de concluir al obtener la acreditación social que pro-

porciona la titulación correspondiente. Por el contrario, ha de crearse un espíritu de búsqueda permanente y cuestionamiento mantenido en el tiempo. Hemos de enfocar nuestra labor educativa hacia la creación de una actitud de investigación y búsqueda de soluciones alternativas que capaciten al alumnado para afrontar su formación a lo largo de la vida.

- Mantener una orientación basada en el desarrollo personal y no en la selección. Aunque la universidad no puede renunciar a cierto sentido selectivo, puesto que una de las funciones sociales que debe cumplir es acreditar la competencia profesional de los sujetos, esto no ha de ser un impedimento para que asumamos un compromiso fundamental con las personas que desean aprender y prepararse, entendiendo que la formación es una tarea que se prolonga a lo largo de la vida, y nuestra principal preocupación debe ser sentar las bases necesarias para que el alumnado pueda, y quiera, seguir profundizando en ese ámbito científico cuando deje la universidad y se incorpore al mundo profesional.
- Valorar preferentemente las capacidades de alto nivel. Frente al empobrecimiento que supone potenciar la capacidad casi exclusiva del poder memorístico, es necesario favorecer la adquisición de competencias más complejas y estables que capaciten al alumnado para desenvolverse adecuadamente en un sistema abierto de aprendizaje.
- Actualizar y dinamizar los contenidos del currículum formativo. Beernaert (1995) señala tres modificaciones necesarias que han de incorporar los currículos universitarios: (1) actualización permanente de los contenidos y estrategias de aprendizaje para incorporar los nuevos conocimientos y demandas sociales; (2) Flexibilización, estableciendo itinerarios diversificados que permitan integrar las preferencias e idiosincrasias de las personas y (3) diferenciación entre contenidos básicos u obligatorios y otros que sean optativos, según las inquietudes de los estudiantes.
- Dinamizar el ámbito de las metodologías empleadas. El papel asumido tradicionalmente por el profesorado universitario, de actuar como transmisor de conocimientos, ha quedado obsoleto por la aparición de múltiples fuentes y herramientas de difusión de la información. Hemos de asumir un nuevo rol, situándonos como orientadores y guías del aprendizaje de nuestro alumnado, incidiendo en su labor tutorial, para ayudarles en la difícil tarea de transformar la información en conocimiento, mediante la construcción de estrategias de integración de la información inconexa que reciben (De Rita, 2000). Algunas carac-

terísticas necesarias en los procesos metodológicos universitarios son: la introducción de modelos interdisciplinarios o transversales que ayuden al alumnado y al profesorado a visualizar la proyección complementaria de diversas disciplinas, y a valorar el trabajo en equipo, así como la introducción de sistemas creativos y autónomos que incrementen la implicación y motivación del alumnado en sus aprendizajes (Zabala, 1999).

- Propiciar escenarios alargados de formación. Las competencias profesionales, culturales y las destrezas útiles para la vida se adquieren en contextos muy diversos y bajo una gran policromía de orientaciones y agentes formativos. La incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación al mundo de la formación han abierto múltiples posibilidades de apertura de las universidades a su entorno. La incorporación de nuevos agentes sociales que complementan y matizan los procesos formativos que se generan en la universidad, así como la creación de redes interuniversitarias, son sólo ejemplos del necesario aprendizaje compartido que hemos de propiciar en una sociedad en red (Echeverría, 2000).
- Incorporar al currículum actividades formativas complementarias. Se trata de iniciativas formativas que, aunque no constituyan partes centrales de las propuestas curriculares, aportan habilidades y competencias muy importantes para la vida de los sujetos (Imbernón y col, 2002).

## **El proceso de convergencia, una coyuntura favorable para la innovación en la docencia universitaria**

Una vez que hemos esbozado el perfil del contexto social donde se ubica la universidad actualmente, y que hemos trazado los retos fundamentales que ha de acometer para su mejora, deberemos analizar qué propuestas o actuaciones se derivan de los discursos políticos actuales sobre convergencia europea. Tratar de discernir si existe un nivel de coherencia suficiente entre los cambios necesarios y las propuestas políticas, nos dará una idea del valor de la reforma y la innovación prevista en el proceso de Bolonia.

La convergencia europea conlleva armonizar los sistemas universitarios europeos, y en concreto alcanzar un sistema homogéneo de titulaciones, una misma valoración

de la carga lectiva, y una estructura de cursos y contenidos entendibles por todos los estados. Esta transformación afecta a tres grandes niveles de cambios: los legales, los institucionales y los relativos a la docencia.

Si nos centramos en el ámbito docente, y según aparece recogido en Crónica Universia (30-10-2004), el profesor Zabalza expresa que existen «cinco *miuras* de la convergencia europea»:

- Los créditos ECTS.
- Las competencias.
- El aprendizaje autónomo del alumnado.
- El aprendizaje a lo largo de la vida (Life long learning).
- La elaboración de materiales didácticos.

Podemos comprobar que las modificaciones que se proponen en la docencia universitaria, requieren un cambio en profundidad del modelo docente, de la cultura profesional y de las estrategias metodológicas que se han venido utilizando habitualmente en el contexto universitario. Harvey y Knight (1996, p.8) señalan:

Para que la enseñanza superior desempeñe un papel eficaz debe centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje... Para que sea un proceso transformador eficaz, la misma enseñanza superior debe transformarse... de manera que produzca a agentes transformadores: aprendices reflexivos críticos capaces de afrontar un mundo en rápido cambio.

Pero cabría preguntarse ¿realmente son tan novedosas las propuestas que nos plantea la convergencia? Desde mi punto de vista no, se trata de un discurso asumido a nivel político y difundido en diversos medios de comunicación, que ha venido siendo demandado en la universidad y en otros contextos educativos por educadores/as innovadores/as desde hace décadas (Trilla, 2001). En este sentido, me parece acertada la opinión que ha manifestado recientemente el profesor Tomás Escudero (El País, 1-3-2004) cuando afirma:

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior en el que están inmersas, con más o menos determinación, nuestras universidades, no es solamente un camino hacia la armonización de los sistemas y estudios de los distintos países integrados, es, además, una gran oportunidad

para la mejora docente. Oportunidad que, sin duda, tardará tiempo en repetirse, porque las condiciones de apoyo político que impulsan este proceso son muy difíciles de conseguir. Yo no creo que los cambios previstos, y los principios en que se apoyan, sean revolucionarios, pues vienen siendo defendidos desde hace décadas por especialistas en educación superior, pero sí es revolucionario el apoyo al máximo nivel de decisión que han conseguido unas posiciones de planificación, curriculares y pedagógicas progresistas, renovadoras y alineadas con las modernas concepciones de la calidad educativa.

Por tanto, es necesario aprovechar la coyuntura política favorable para replantear nuestra docencia universitaria.

## **Primeras aproximaciones a la convergencia europea: el proyecto andaluz para la elaboración de las guías docentes comunes y específicas de la titulación de maestros/as en la especialidad de educación infantil**

Imbuidos por la convicción de que el proceso de convergencia europea ha de ser anticipado por el profesorado universitario, y convencidos de que cualquier propuesta de innovación ha de ser experimentado, analizado y reconstruido por los agentes implicados, participamos en la convocatoria que ofreció la Junta de Andalucía durante el año 2004, para la elaboración de las Guías Docentes de Magisterio, concretamente en la Especialidad de Educación Infantil. Formaron parte las ocho universidades andaluzas, coordinando el desarrollo del mencionado proyecto la universidad de Córdoba.

A continuación se detalla el proceso de trabajo seguido, haciendo especial hincapié en el concepto y elaboración de unas competencias para los educadores/as de Educación Infantil a nivel andaluz, que desde nuestro punto de vista, supone uno de los mejores logros del trabajo cooperativo llevado a cabo.

## Gestión y organización del proyecto

El proyecto se sustenta en tres órganos básicos de coordinación:

- La Comisión Coordinadora Andaluza, integrada por todos los decanos y decanas de las Facultades de Ciencias de la Educación de Andalucía. Sus funciones básicas son tomar decisiones comunes en torno al ajuste de los créditos ECTS, y en relación al contenido y modelo de plantilla utilizado para la planificación y reajuste de las asignaturas al formato de créditos ECTS, que posteriormente recogen las planificaciones de las distintas materias que forman parte de las Guías Docentes.
- La Comisión Andaluza de la Titulación de Maestro de Educación Infantil (en adelante CATI), integrada por un representante de cada una de las universidades andaluzas, y a su vez responsable de, al menos, una materia troncal de los planes de estudios actuales de dicha titulación y especialidad. Su función prioritaria consiste en tomar decisiones y adecuar los acuerdos adoptados en la Comisión Coordinadora Andaluza a las características particulares de la especialidad de Educación Infantil.
- La Comisión de Trabajo de cada centro, integrada por un coordinador/a, que normalmente es el representante de esa universidad en la CATI, y todo el profesorado que imparte docencia en las asignaturas troncales, obligatorias y optativas de la titulación.

La dinámica de trabajo seguida ha sido la celebración de cuatro reuniones de las comisiones andaluzas (tanto de la Comisión Coordinadora Andaluza, como de la CAT de Infantil), cuyos acuerdos se transmiten posteriormente a las universidades implicadas. También utilizamos el formato virtual para garantizar un flujo de información permanente y actualizada, al tiempo que nos ofrece la posibilidad de tomar decisiones consensuadas, cuya importancia no requiere la presencia personal de los participantes, y supone un alivio al poder prescindir de algunos encuentros personales, debido a la sobrecarga que genera la celebración de un número excesivo de reuniones.

## El objetivo inicial del proyecto

En principio, las finalidades que se plantean en las bases de la convocatoria, se circunscriben a la necesidad de familiarizar al profesorado con la información que se está gene-

rando sobre la creación del espacio europeo de educación superior [aproximarse al conocimiento de la normativa que está apareciendo y que hace referencia a los créditos ECTS, la nueva estructuración de las titulaciones (grado y posgrado), el suplemento al título, el nuevo mapa de titulaciones que está en proceso de estudio y deliberación, la formación docente según el modelo de competencias, y la introducción de nuevas estrategias metodológicas en el ámbito de la docencia universitaria]. Otro de los objetivos importantes del proyecto se centra en la necesidad de realizar una planificación coordinada a nivel andaluz, que permita al alumnado conocer con anterioridad los contenidos y el plan de trabajo de su formación, y que le facilite su movilidad y/o convalidación de materias dentro del contexto autonómico de Andalucía.

Igualmente, el proyecto pretende favorecer una experimentación previa y un adiestramiento en la conversión de los actuales créditos LRU a créditos ECTS, siempre manteniendo como marco de referencia los actuales planes de estudios.

La necesidad de elaborar unas competencias de titulación y especialidad no aparece explicitada en las bases de la convocatoria, sin embargo, una vez que comenzamos el trabajo surge, como una necesidad emergente, imprescindible para dotar de coherencia todo el proceso posterior de concreción progresiva de las planificaciones de las diferentes materias. Delimitar y perfilar un esbozo de qué tipo de profesionales queremos formar supone dibujar el horizonte formativo deseable, careciendo de sentido, desde nuestro punto de vista, la modificación de la planificación de las materias, sin una finalidad clara que oriente el para qué de nuestro trabajo.

## **Competencias andaluzas del educador/a de Educación Infantil**

Muchos son los dilemas abordados y las cuestiones que han sido debatidas y consensuadas entre las personas que integramos la CAT de Educación Infantil. Las preguntas más recurrentes son:

¿Qué entendemos por competencia en el ámbito universitario?, ¿Qué diferencia existe entre una competencia y un objetivo?, ¿Cómo debemos formular las competencias, para cada materia, o para la titulación?, ¿Qué nivel de concreción han de poseer las competencias?, ¿Hemos de clasificarlas, según qué criterios?, ¿Para qué nos pueden servir, en qué medida inciden en la mejora de nuestra docencia y en la formación del alumnado?... A lo largo del trabajo tratamos de ir dando respuestas a los interrogantes expuestos:

## ¿Qué entendemos por competencia en el ámbito universitario?

Dado el ambiguo, y a veces, contradictorio significado que se le ha venido atribuyendo al concepto de competencia, consideramos necesario, como primera tarea, realizar una revisión de las aportaciones que nos parecen más relevantes:

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (Bunk, 1994, p. 18)

Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica [...] no provienen de la aplicación de un currículum [...] sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. (Gallart, 1997, p. 44)

Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño. (Le Boterf, 1998, p. 32)

Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente. (Gonzci y Athanasou, 1996, p. 12)

En cuanto a las competencias, en este contexto, se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión. (Zabalza, 2004, p. 19)

En las definiciones mostradas podemos detectar una serie de rasgos comunes a todas ellas, que nos ofrecen algunas características fundamentales que han de poseer las competencias:

- Integran conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores.
- Suponen una interrelación de capacidades y se manifiestan a nivel de conducta.
- Poseen una dimensión práctica, de ejecución.
- Se desarrollan en un contexto determinado, normalmente complejo y cambiante.
- Poseen un carácter global para dar respuesta a situaciones problemáticas.

Partiendo de estos rasgos básicos del concepto de competencia, y teniendo en cuenta las aportaciones de Perrenoud (2004), acordamos entender la competencia como «el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto».

Por consiguiente, las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices, y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.

Para nuestro ámbito educativo tomamos como referencia las competencias que nos propone Perrenoud (2004) y que se concretan en: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; (2) gestionar la progresión de los aprendizajes; (3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; (4) implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; (5) trabajar en equipo; (6) participar en la gestión de la escuela; (7) informar e implicar a los padres y madres; (8) utilizar las nuevas tecnologías; (9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y (10) organizar la formación continua.

### **¿Qué diferencia existe entre una competencia y un objetivo?**

Una de las cuestiones que más nos preocupa es diferenciar entre el concepto de competencia y objetivo, y no por una obsesión terminológica superflua, sino por la necesidad de comprender el verdadero cambio que supone planificar según la lógica de las competencias o de los objetivos. Es necesario comprender el sentido y el significado del cambio, porque si no, modificamos nuestro discurso para acomodarlo a los vientos de actualidad que soplan en cada momento, y no transformamos nuestras prácticas.

En este sentido es importante clarificar que entendemos los objetivos como las intenciones que orientan la planificación y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes metas educativas (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1992). Existen tres elementos en la definición de objetivos dignos de analizar:

- Son intenciones
- Sirven para orientar las actividades
- Nos conducen a la consecución de las finalidades

Los objetivos son intenciones, propósitos que nos sirven como referencia para seleccionar las actividades y los contenidos de cada materia. Son concreciones que delimitan lo que quiero conseguir al finalizar el proceso formativo, por tanto, hacen referencia al contenido de la disciplina que imparto y están directamente relacionados con los criterios de evaluación.

### **¿Cómo debemos formular las competencias, para cada materia, o para la titulación?**

La competencia se considera en un nivel de generalidad superior, situada en el horizonte último de la formación de los aprendices de cualquier titulación, entre la formación y el desempeño profesional. Hace referencia al conjunto de la titulación y nos delimita el tipo de profesional que queremos formar. Por el contrario, los objetivos se sitúan en un nivel inferior de generalidad, son más concretos y están relacionados directamente con el contenido y la naturaleza de cada asignatura. Una misma competencia se desarrollará desde distintas asignaturas y con objetivos diversos, puesto que la capacitación global del alumnado se obtiene mediante las aportaciones complementarias de las distintas materias que conforman un determinado itinerario formativo.

De este modo, consideramos pertinente realizar una interrelación entre los objetivos de las diferentes asignaturas que integran las Guías Docentes Comunes y Específicas y las competencias establecidas para la titulación. Así, verificamos si existe un grado de coherencia aceptable entre los distintos planes de estudios y las competencias que nos sirven como marco de referencia para la capacitación profesional que pretendemos. Además, comprobamos si existen competencias que no son trabajadas a lo largo de la titulación, y si por el contrario, existen otras que son abordadas desde demasiadas asignaturas simultáneamente.

### **¿Qué nivel de concreción han de poseer las competencias?**

El dilema del nivel de concreción en el que han de formularse las competencias pone de manifiesto la dialéctica entre el nivel de generalidad o contextualización por el que optamos. Pensamos que las competencias deben poseer un nivel de concreción suficiente, para que puedan servirnos como marco de referencia hacia el que dirigir nuestras acciones formativas. Consideramos que no se trata de operativizar de forma excesiva

va las tareas que el alumnado ha de ser capaz de ejecutar, puesto que esta posición puede abocarnos a la descripción de un listado interminable de microconductas que nos encorsetan y limitan nuestra labor educativa, dirigiéndola en exceso hacia una tecnificación y profesionalización excesiva, que va en detrimento de una adecuada educación integral. No podemos reproducir errores ya superados como la visión tecnocrática de la educación, que se preocupa por la elaboración de un sin fin de objetivos operativos, de carácter conductual, cuyo interés se centra sólo en los resultados del aprendizaje, ignorando el valor de los procesos formativos y las variables mediacionales, relacionales y sistémicas que modulan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es una preocupación de la Comisión Andaluza de la Titulación de Maestro de Educación Infantil (CATI), mantenida a lo largo de todo el proceso de trabajo, elaborar unas competencias orientativas, pero en ningún caso homogeneizadoras ni excluyentes. Han surgido viejos dilemas de la formación universitaria que aparecen de nuevo en la elaboración de las competencias -nos referimos a la tensión entre globalización versus localización, universalización versus individualización, y especialización versus formación general de base-.

Como punto de partida para comenzar a trabajar consensuamos la necesidad de formular unas competencias que, aún sirviéndonos para esbozar el perfil formativo que perseguimos, nos permitan abordar diferentes caminos, así como distintas fórmulas organizativas y metodológicas para alcanzarlas.

Pensamos que un listado excesivamente amplio y detallado de competencias puede repercutir negativamente en dos sentidos: (1) por una parte, limita las posibilidades de autonomía de trabajo, de libertad de cátedra y de adaptación a las características contextuales idiosincrásicas de cada centro y/o profesional; (2) Por otro lado, atomizar demasiado las competencias puede alejarnos de la idea de globalidad formativa que se pretende, al tiempo que se reduce la funcionalidad de las mismas, al convertirse en protocolos farragosos y poco operativos para su utilización en la práctica. Éste es uno de los riesgos y debilidades que hemos tratado de evitar en nuestro proceso de trabajo, es decir, hemos huido de la obsesión de formular un listado interminable de competencias que no tuvieran ninguna repercusión en nuestro quehacer docente diario.

Más bien queríamos que las competencias nos sirvieran como una especie de carta de principios de lo que entendemos por calidad de la educación universitaria (Gimeno Sacristán, 2003), es decir deseábamos elaborar unos propósitos formativos que pudieran ser explícitos y sirvieran de compromiso para la institución, el profesorado y el alumnado.

## ¿Hemos de clasificarlas, según qué criterios?

Otra de las preocupaciones que se nos plantean es dilucidar si es necesario clasificar las competencias. Diferentes fuentes consultadas (Tuning, 2001, Universidad de Deusto, 2003; Levy-Leboyer, 1997; Zabalza, 2003; Jensen, 2004) nos ponen de manifiesto la variabilidad en cuanto a los criterios de clasificación (por ámbitos, por niveles de concreción, por niveles de dificultad, por ordenaciones temporales...), así como la complejidad que entraña utilizar cualquiera de ellos.

Puesto que entendemos que la elaboración de las competencias ha de ser un instrumento que facilite y de coherencia a nuestra labor formativa, y no, un listado esotérico de competencias clasificadas siguiendo cualquier criterio teórico, optamos por utilizar dos instrumentos conocidos y aceptados a nivel internacional: 1) las competencias genéricas recogidas en el Informe Tuning (2001) y 2) la clasificación propuesta por Delors (1997) que, con algunas pequeñas modificaciones, nos sirvió como referente teórico para dividir las competencias en cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser y estar).

De este modo, partimos de un nivel de generalidad superior, es decir de unas *competencias transversales* que, según la investigación europea<sup>1</sup>, donde se recoge la opinión cruzada tanto del profesorado, como del alumnado y los empleadores, han de poseer todos los estudiantes universitarios europeos al acabar su formación inicial. Este listado de competencias nos pone de manifiesto que la demanda no se dirige tanto a una superespecialización de las funciones, sino más bien a una formación general, versátil y flexible que permita a las personas actualizar de forma permanente sus saberes, y adaptarse con facilidad a los cambiantes e imprevisibles contextos en los que tendrán que intervenir durante su vida personal y profesional.

El siguiente nivel de concreción, y siempre tomando como referencia las competencias genéricas, lo constituye la adaptación a nuestro ámbito de trabajo, es decir al campo de las Ciencias de la Educación y concretamente a la Titulación de Maestro de Educación Infantil. Para comenzar a trabajar en esta línea se procede del siguiente modo: 1) clarificamos el concepto de competencia cognitiva (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser y estar); 2) cada responsable de las diferentes universidades andaluzas participantes elabora, con las aportaciones del profesorado de su centro que imparte docencia en esta titulación, un listado de aquéllas que le parecen más importantes; 3) se produce un intercambio de

<sup>1)</sup> Rediseño Curricular en Europa: El Proyecto Tuning (Educational Structures in Europe, Tuning Project), patrocinado por la Comisión Europea para avanzar en el diseño curricular por competencias, 1ª fase, 2001.

las distintas competencias aportadas entre las universidades colaboradoras 4); se convoca una reunión, donde se realiza una valoración global de las competencias recibidas, manteniendo aquellas que aparecen recogidas y trabajadas por un número superior de universidades. Posteriormente se valora globalmente el documento y se consensúan definitivamente las competencias que aceptamos como el marco de referencia obligado para la elaboración posterior de las Guías Docentes Comunes y Particulares de cada universidad.

A continuación se presentan la relación de competencias consensuadas para el educador/a de Educación Infantil en Andalucía:

---

### CUADRO I. Competencias profesionales de los Maestros de Educación Infantil en Andalucía

---

1) Competencias Cognitivas (saber)

- 1.1. Poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia, referidos especialmente al período 0-6 años.
- 1.2. Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0-6 años.
- 1.3. Poseer unos conocimientos básicos de las TIC y de una segunda lengua para aplicarlos en contextos formativos

2) Competencias Procedimentales (saber hacer)

- 2.1. Tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta el análisis del contexto educativo de la etapa 0-6 años.
- 2.2. Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia.
- 2.3. Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora.
- 2.4. Emplear recursos diversificados que contribuyan a mejorar la experimentación y el aprendizaje del alumnado de Infantil.
- 2.5. Adquirir las estrategias necesarias que les permitan comunicarse con las familias para establecer criterios de actuación coherentes e implicarlas en la dinámica del centro.
- 2.6. Observar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de 0-6 años, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender sus peculiaridades personales.

3) Competencias Actitudinales (saber ser)

- 3.1. Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia.
- 3.2. Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
- 3.3. Comprometerse en actuaciones para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen que afectan a la infancia cuando ingresa en el centro.
- 3.4. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
- 3.5. Poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado infantil.
- 3.6. Adoptar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable.

(Aprobadas en la Comisión Académica de Titulación de Infantil celebrada el 8-I-04 en Córdoba)

En otra fase posterior del proyecto, denominado Plan Piloto Andaluz de Experimentación de los Créditos ECTS en la Titulación de Maestro/a de Educación Infantil (curso 2004-05), cuyo desarrollo se realiza en estos momentos, se aborda el trabajo en competencias desde los primeros cursos de la carrera de Magisterio en la Especialidad de Educación Infantil. Aunque todavía nos encontramos en un nivel más de planificación y diseño que de desarrollo, sí podemos vislumbrar algunas derivaciones para la docencia universitaria

que se han ido poniendo de manifiesto durante nuestro trabajo, y que nos sirven para dar respuesta al último interrogante que nos planteamos al inicio del trabajo.

### **¿Para qué nos pueden servir, en qué medida inciden en nuestra docencia y mejoran la formación del alumnado?**

A medida que transcurre el desarrollo del proyecto, se van planteando dudas, resistencias y cuestionamientos permanentes respecto a la planificación de nuestra docencia desde la lógica de las competencias. Básicamente las dudas surgen de la dudosa funcionalidad de las competencias para incidir en la innovación y mejora de las prácticas docentes de aula. Muchos compañeros y compañeras del resto de universidades andaluzas, y nosotras mismas como coordinadoras del proyecto, nos hemos preguntado si realmente tendrán «calado» en la cultura profesional de un determinado contexto. Algunas de nuestras reflexiones al respecto se exponen a continuación:

- La mayoría del profesorado universitario no posee un conocimiento profundo del modelo de competencias. Generalmente, se poseen referencias vagas y contaminadas por el recuerdo, todavía presente, de la influencia del conductismo en el ámbito docente, así como la famosa e inútil pedagogía tecnicista que se derivaba de ella. Las taxonomías y los objetivos operativos formulados en términos de conducta y evaluables, propias del obsoleto modelo tecnocrático, resultan demasiado similares al modelo competencial, si no se posee un conocimiento en profundidad del mismo. Por consiguiente, resulta necesario conocer qué son las competencias, y sobre todo, qué beneficios se derivan de ellas. Sabemos que la atribución de sentido en cualquier actividad está directamente relacionada con el nivel de implicación y motivación puesto en juego, por ello, es necesario mostrar las virtualidades de este modelo, si deseamos conseguir una verdadera colaboración de los agentes formativos afectados.
- Es necesario tener muy presente, para mantener la vigilancia necesaria, que se trata de un modelo cuyos orígenes se encuentran en el mundo de la empresa. Las denominadas competencias profesionales son un referente básico de la capacitación que demanda el mercado laboral, pero no podemos olvidar que la universidad no sólo ha de ser una agencia de formación profesional, subyugada a las demandas y necesidades del mundo del trabajo. Desde la posición crítica en la que nos situamos entendemos que la universidad ha de favorecer un

desarrollo personal y social íntegro que ha de incorporar la formación profesional, pero tiene que superarla, marcándose como finalidad fundamental la formación de una ciudadanía culta, crítica e igualitaria. No debemos permitir que el modelo de competencias sirva como medio para introducir soterradamente en la universidad la lógica y dinámica mercantilista.

- Hay que evitar, en la medida de lo posible, la discrepancia entre lo que Argyris y Schön (citado en Brockbank y McGill, 2002, p. 43) denominan teoría profesada y teoría al uso. Distinguen estos autores entre lo que las personas dicen que hacen en una situación dada (la teoría que profesan), en la que de verdad creen, y su teoría al uso, es decir lo que en realidad hacen. La observación de nuestra conducta nos permite la reconstrucción de la omnipresente teoría al uso, que puede resultar invisible para el actor y no ser compatible con la teoría profesada declarada como tal. El nuevo modelo docente que conlleva el desarrollo del currículum universitario basado en el enfoque de competencias, no ha de quedar como un mero barniz de renovación discursiva, para adaptarse a las demandas que las instancias superiores nos plantean, distante del desarrollo de las prácticas de aula cotidianas (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002).
- La planificación y desarrollo de la docencia, según el modelo de competencias, nos ofrece la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, y nos muestra la necesaria colaboración que ha de existir entre ellas. Nos pueden ayudar a evitar la actual atomización de los aprendizajes y a alcanzar las competencias señaladas como metas de capacitación profesional. El apoyo, la complementación y la coordinación entre materias resulta necesario si abogamos por superar la consecución de unos objetivos muy circunscritos al ámbito de los contenidos propios de cada asignatura. Como consecuencia, hemos de pensar en espacios alternativos de coordinación docente, en el que existan metodologías y criterios de evaluación compartidos, que permitan a los estudiantes alcanzar competencias complejas y globales.
- Las competencias, además, nos acercan a una visión más pragmática de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, incidiendo en el valor funcional de los contenidos, en su utilidad para el desarrollo personal y el desempeño profesional. Tanto los criterios de selección como de secuenciación de las situaciones de aprendizaje han de facilitar la implicación activa y la investigación por parte de los aprendices. Como señala Dewey (1916, p. 161):

Los pensamientos son incompletos, son sugerencias y puntos de vista para afrontar situaciones de experiencia. Hasta que se aplican y comprueban en estas situaciones, carecen de una relevancia y una realidad plenas.

- Otra de las posibilidades que se derivan del trabajo por competencias es la necesidad de abordar todas las capacidades de las personas. En este momento no sólo nos interesa incrementar los niveles de memoria, atención y reflexión, propios de la dimensión cognitiva. Las competencias necesitan, para su desarrollo óptimo, activar resortes emocionales, afectivos y relacionales. Las teorías del aprendizaje (Kincheloe, Steinberg, y Villaverde, 2004) nos indican que si no existe una actitud favorable hacia la nueva propuesta de estudio (aspectos motivacionales, atribución positiva, interés por la tarea, nivel de autoestima...), no se produce un auténtico aprendizaje, con suerte, se memorizarán unos contenidos para exponerlos en una prueba de evaluación sin que tengan capacidad para modificar las estructuras cognitivas de los sujetos. Las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer, saber ser y estar). Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes.
- Si tenemos en cuenta que las competencias se ponen en práctica en contextos profesionales reales, donde la persona ha de conjugar sus saberes, destrezas y actitudes, el Prácticum supone un espacio privilegiado para comprobar la calidad de la formación recibida de forma compartida entre los profesionales en ejercicio que conocen las demandas de su labor, el profesorado universitario y el alumnado. El Prácticum nos permite la posibilidad de: 1) aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales para ver desde dentro los centros de trabajo; 2) generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma tal que los aprendizajes académicos queden iluminados por su sentido y naturaleza en la práctica profesional; 3) adquirir nuevas experiencias formativas; 4) tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles de la formación; 5) evaluar el ajuste vocacional de los estudiantes, es decir, el nivel de coherencia entre las demandas de la profesión y sus rasgos de personalidad (actitudes, intereses, motivaciones...); 6) evaluar, de forma realista, la complejidad de la tarea, es decir el carácter imprevisible y cambiante de la labor de educar y 7) valorar la diferencia que se produce entre el discurso teórico de la universidad y las

demandas de la práctica, promoviendo una actitud de reflexión y búsqueda de alternativas más ajustadas.

Por tanto, el Prácticum se muestra como un espacio inmejorable para consensuar competencias con los profesionales en ejercicio y valorar los posibles déficits de la formación que estamos impartiendo, aportando mecanismos muy interesantes para la reorientación de algunas dimensiones de nuestra labor docente universitaria.

Como conclusión, podemos afirmar que la formación en competencias ofrece un punto de referencia más práctico y real, sobre el que apoyar nuestra labor educativa en la universidad, y facilita la posibilidad de asumir los retos que actualmente ésta tiene planteados. Hemos de evitar realizar modificaciones superficiales en la planificación, transformando sólo los términos sin que se vea afectado el sentido y la orientación que atribuimos a la misma. Si somos capaces de entender, e incorporar a nuestra práctica, las sustantivas transformaciones que implica el modelo de formación en competencias, será posible mejorar la calidad de los procesos formativos universitarios, si por el contrario asumimos la innovación como un mero cambio terminológico, sólo estaremos asumiendo un discurso burocrático que en poco tiempo quedará obsoleto y trasnochado.

### Referencias bibliográficas

- BEERNAERT, Y. (1995): «Lifelong Learning as Contribution to Quality in Europe: a comparative study for european countries» en N. LONGWORTH; Y. BEERNAERT (edits.): *Lifelong Learning in Schools*. Edited by with the support of the European Commission, DCXXII, pp. 17-25.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2002): *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga, Aljibe.
- BRICALL, J.M. (2000): *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), pp. 76-77.
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata.
- BUNK, G. P. (1994): «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA», en *Revista CEDEFOP*, 1 pp. 46-61.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992): Decreto 105/92 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la etapa de Primaria. Sevilla, CEJA.
- DE RITA, G. (2000): «Nuove frontiere della cultura e dell'educazione», en Conferencia del Congreso Nacional de la SIPED (Società Italiana di Pedagogia), celebrado en Bolonia, 29 de Junio-1 de Julio.
- DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por JACQUES DELORS. México, Correo de la UNESCO.
- ECHEVERRÍA, J. (2000): *Un mundo virtual*. Barcelona, Plaza y Janés.
- FAIRCLOUGH, N. (1997): *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Londres, Longman, 2ª ed.
- GALLART, M.A. (1997): «Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo», en *Cuestiones actuales de la formación*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2003): El crédito europeo: un reto para la calidad de la enseñanza universitaria. Módulo 15 de la Guía III de los Materiales para la Formación del Profesorado del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario, Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- GONZCI, A.; ATHANASOU, J. (1996): «Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia», en *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México, Limusa.
- GUARRO, A. (2002): *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- HARVEY, L.; KNIGHT, P. (1996): *Transforming Higher Education*. Buckingham, SRHE/Open University Press.
- IMBERNÓN, F. (Coord.), MAJÓ, J.; MAYER, M.; MAYOR ZARAGOZA, F.; MENCHU, R.; JENSEN, E. (2004): *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid, Narcea.
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, SH.; VILLAVARDE, L. (2004): *Repensar la inteligencia*. Madrid, Morata.
- LE BOTERF, G. (1998): *La ingeniería de las competencias*. París, D'organisation.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997): *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000, Barcelona.
- MICHAVILA, F.; CALVO, B. (1998): *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid, Síntesis.
- PERINAT, A. (2004): *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES, PLAN ANDALUZ DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES (2000), *Informe Final Andalucía*, cuarta convocatoria. Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- TEDESCO, J.C. (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona, Graó.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TRILLA, J. (Coord.) (2001): *El legado pedagógico del s. XX para una escuela del s. XXI*. Barcelona, Graó.
- ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, Graó.
- (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.
- (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

### Páginas web

- ESCUADERO, T.: «Cambiará la convergencia europea la pedagogía?», en *Comunidad Escolar, Tribuna Libre, Revista de Prensa*, <http://comunidadescolar.pntic.mec.es/739/triburev.html>
- ZABALZA, M.A.: «Los cinco muros de la convergencia europea», en *Crónica Universia*, 30-10-2004, [http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=76168](http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168)