

# Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real

## Evaluation of a subject design by competences in Pedagogy studies, inside the EHEA: a case study

José María Ruiz Ruiz

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Madrid, España.*

### Resumen

Hemos desarrollado una innovación curricular en la aplicación del currículo por competencias en una asignatura de Pedagogía siguiendo los criterios del EEES. Las herramientas aplicadas en ese estudio han permitido valorar la viabilidad de las diez competencias así como el grado de mejora y desarrollo.

En éste análisis es fundamental partir de su potencial para desarrollar la transformación curricular de la asignatura por competencias. Una de las preguntas reflexivas ha sido, ¿qué tipo de formación queremos para los futuros pedagogos? La formación debe estar conectada con la práctica de esa disciplina y en conexión con el desarrollo del alumno a lo largo de la vida profesional formando parte de la construcción del currículo. Especial relevancia tiene la profesionalización como desarrollo profesional de la docencia. Los modelos de formación simultáneos son los que mejor se adaptan a la formación de los docentes universitarios ante las innovaciones curriculares emergentes porque responden a una formación específica, profesional y práctica.

Los alumnos han valorado muy positivo el grado de viabilidad y de desarrollo de las competencias trabajadas. El trabajo en equipo como la capacidad para motivar y crear ilusión en los alumnos, son las claves del éxito de un aprendizaje significativo.

Las competencias análisis, síntesis y la toma de decisiones han sido valoradas con la máxima puntuación por los alumnos; así mismo las competencias para empatizar, el compromiso ético y aprender a aprender, han sido valoradas positivamente en el desarrollo integral. Las competencias como el trabajo autónomo, la gestión del tiempo, la creación de nuevas ideas y el trabajo en equipo necesitan ser reforzados para obtener el nivel óptimo.

*Palabras clave:* competencias, competencias genéricas y específicas, formación docente universitaria, innovación curricular, perfil profesional.

### **Abstract**

We have developed a curricular innovation in the application of the curriculum by competences in a pedagogy subject following the EHEA criterion. The applied tools of the study have allowed to evaluate the viability of 10 competences as well as the developing degree and evolution.

The analysis of the curricular innovation is fundamental to divide from its potential to develop the curricular transformation of the subject by competences. One of the reflexive question was «What type of formation do we want to give the pedagogues?». Educational must be communicated with its practice and in connection with the development of the student during the professional life, being part of the curricular construction. Professionalization receives special relevance as the professional development of teaching. The simultaneous models of education are those who adapt better to the formation of the university professors before the innovations curricular emerges because they answer to a specific, professional and practical education.

Pupils have evaluated positively the viability degree and the development of different work out competences. Team work and the attitude to motivate and create illusion on pupils are the key of the success for a significant and functional learning.

The analysis, synthesis and the capture of decision competences have been valued with the maximum punctuation by pupils. Empathy, ethical commitment and the way to learn by learning competences have been valued very positively during the integral development.

*Key words:* competences, generic and specific competences, university education, curricular innovation, professional profile.

## Introducción

Las políticas del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) anuncian cambios en el modelo educativo donde el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno. Este modelo de aprendizaje supone la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de las competencias genéricas y específicas en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración dentro y fuera del aula; también destaca la importancia de potenciar aquellas competencias que permitan al estudiante alcanzar el nivel de desarrollo adecuado para desempeñar la profesión durante toda su vida laboral.

Este trabajo se enmarca dentro de los planteamientos que regulan la implantación de las competencias genéricas y específicas en los nuevos currículos a través de una innovación, que en la práctica nos ha permitido verificar el éxito de las *competencias trabajadas* y como están contribuyendo en la formación de la calidad en el contexto de la *Convergencia Europea en Educación Superior*.

En este sentido, no sólo nos hemos ocupado de la implantación de las competencias señaladas, sino de forma extendida, de los quehaceres de un profesor actualizado que pretende llevar a cabo este proceso de transformación curricular. Nos hemos centrado, de forma muy especial, en la nueva orientación que debe tener la formación del docente universitario y del papel que este debe asumir en la implantación de las nuevas titulaciones, es decir, cómo debe ser el profesor universitario actual y cuál debe ser su formación de acuerdo a las nuevas exigencias sociales.

La búsqueda de referentes que orienten y retroalimenten la evolución de las áreas de conocimiento en los contextos universitarios, han marcado la pauta en la elaboración de este artículo; tanto es así que, la investigación se ha ocupado del estudio realizado en la asignatura entre los cursos 2003 y 2006 en nuestra Universidad y ese ejercicio de llevarlo a la práctica nos ha servido para reflexionar e impulsar una «nueva forma de hacer nuestro trabajo como docentes» basado en:

- **Buscar un método de trabajo que nos permita conocer los intereses y necesidades de los estudiantes.**
- **Seleccionar las competencias genéricas y específicas de la asignatura.**
- **Convertir la creación de «Equipos de trabajo en clase» en el eje de nuestra forma de trabajar la asignatura.**
- **Proponer estrategias metodológicas propias para desarrollar las competencias en la formación universitaria.**

La revisión curricular se convierte en una necesidad de primer orden dentro los procesos de reflexión continua sobre las diferentes estrategias de cambio y de aprendizaje utilizadas por el estudiante en su forma de aprender y en las formas y técnicas utilizadas por los docentes en sus formas de enseñar.

Esta propuesta favorece la incorporación de nuevos profesionales al mundo académico, en cualquier momento de su vida laboral porque, desde diversos campos, el desarrollo del currículo ayudaría a la promoción de la igualdad de oportunidades y el desarrollo de iniciativas en una enseñanza centrada en el estudiante.

El diseño de nuestra innovación curricular, aunque fue inicialmente *guiada*, abrió paso a nuevas formas de *innovación dirigida*, dando lugar a un currículo orientado a la adquisición de destrezas, habilidades y capacidades que dan como resultado el aprendizaje significativo, transferible, perdurable y comprensivo en un enfoque global de «aprender a aprender».

Por otro lado, se está elaborando un instrumento válido para evaluar las competencias y no caer en la rutina de la evaluación de los mismos contenidos, bajo el nombre de competencias. Es muy importante que coincida *lo que se dice que se hace* con lo que *realmente se hace*.

## Marco teórico

### Aproximación conceptual

Los cambios sociales que se están produciendo a nivel mundial provocan una revisión de las estructuras organizativas y las políticas educativas, tanto desde el punto de vista del significado de esos cambios, como de la dirección y gestión.

El contexto donde se desarrolla esta investigación parte de la *Declaración de Bolonia* (1999), suscrita actualmente por 45 países, Bergen (2005). En el documento oficial se recogen y se actualizan los cinco principios básicos de la educación universitaria: calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación.

La Unión Europea en este momento, está siguiendo las orientaciones de las estrategias básicas propuestas por Brunner (2000), en cuanto a la formación del profesorado: *el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje distribuido y la institu-*

*cionalización de la red*; estas estrategias se convierten en el fundamento de la nueva concepción que alberga la formación docente europea.

La formación actual debe estar conectada con su práctica, lo dado que repercutirá en la calidad de la enseñanza. La idea de cambio social y la conciencia de cambio globalizado, está en la base del modelo de formación, de la cultura y de las estrategias de intervención, que de respuesta a las nuevas demandas sociales; además estará enraizada en *el desarrollo* a lo largo de toda la vida profesional unido al proceso de evaluación. Así el nuevo perfil profesional permitirá enfrentarse a los grandes retos de la docencia, (Zabalza, 2003) tales como: los créditos ECTS (siglas en inglés del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), las competencias, el aprendizaje autónomo, aprendizaje a lo largo de toda la vida y el diseño de materiales.

La formación del profesorado ocupa una parte esencial en la construcción del nuevo currículo. Los profesores son los agentes del currículo, los sujetos del cambio y de la renovación constante; de esto que desprenden dos conceptos fundamentales: *la profesionalización docente y el desarrollo profesional de la docencia*; el primero se refiere a las diversas decisiones, políticas, sociales, económicas y formativas que conforman la profesión docente, así como a su valor social e intelectual, que se traduce en las condiciones de trabajo, salario, conocimiento y competencia para acceder a la profesión; el segundo se refiere tanto al carácter y la calidad del quehacer como a la práctica docente de acuerdo a criterios técnicos.

Nuestra apuesta en *la formación como desarrollo* es más «constructiva», ya que parte de la experiencia acumulada hasta llegar al conocimiento. El profesor actual es un ser activo y participativo con capacidad para reflexionar y cuyo desarrollo profesional le permite valorar y tomar decisiones sobre los nuevos conocimientos y ajustarlos a sus prácticas y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. El papel del profesor en la sociedad del conocimiento es ayudar a los estudiantes a «aprender a aprender» de manera autónoma en la cultura del cambio y potenciar las diferentes capacidades individuales mediante actividades críticas y aplicativas, que de acuerdo a sus características, fomenten un pensamiento activo e interdisciplinario que les permita construir su propio pensamiento.

## **La Innovación como estrategia de cambio en el ámbito universitario**

Tanto *la innovación como el cambio* están presentes en los estudios científicos sobre planes de formación superior; el primero se encuentra en el *plano de las intenciones* (cómo debería ser), y el segundo en el *plano de las realidades* (logros conseguidos).

Podríamos decir que la innovación *debe formar parte de las actitudes vitales de los docentes*, es decir, de los contenidos curriculares actitudinales que deben estar presentes en el currículo universitario. Ubicados en este contexto, la investigación nos lleva a interesarnos por el concepto de innovación como «**la vía que permite conocer y profundizar en aquellos aspectos que influyen en la forma de aprender de los estudiantes, es decir, conocer si realmente se está produciendo un «desarrollo» y una transformación en los esquemas de conocimiento.**

El *concepto de innovación* en el ámbito de la Educación Superior, se ha visto afectado por su evolución y desarrollo; o sea la innovación sobre el currículo condiciona los cambios que se pueden introducir en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos; ésta situación está llevando a un profundo *cambio* en el currículo universitario, en las estructuras institucionales y en su funcionamiento; es una historia de grandes cambios de significado.

Estos conceptos son interpretados de forma distinta por las diferentes corrientes de pensamiento y por los diferentes niveles del sistema educativo y empresarial. La discusión en torno a su significado se desarrolla en función del tipo de estrategia que se utilice para obtener el mejor rendimiento en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

En nuestro caso, la innovación se vincula al uso adecuado de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), dirigida a tres frentes: a

- Mejora de la calidad.
- Potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo.
- Hacer conscientes a los estudiantes de los mecanismos por los que se apropian del conocimiento y de los valores que ello conlleva.

En este caso, las TIC están siendo cruciales para el desarrollo de las competencias genéricas que se han trabajado y como instrumento de interpretación e integración de la cultura; por esto es por lo que deben considerarse como un medio de articulación entre el conocimiento académico y el social.

Durante el siglo XX se han utilizado los conceptos de *innovación y cambio*, como elementos clave en la práctica y en la norma universitaria, y que ambos conceptos se complementan. La innovación no siempre responde a un acto de creatividad o adaptación; en realidad la innovación no siempre trata de algo nuevo, sino de cambios operados en lo ya conocido donde la creatividad puede surgir con algunos precedentes.

El efecto de cualquier innovación es el cambio, lo que significa, que se ha producido alguna modificación de la realidad que nos permite observar y comparar la nueva

situación; en este caso estamos hablando de un tipo de cambio cualitativo que afecta a cómo se está desarrollando la innovación.

Fullan (2002) apunta que la Teoría del cambio está relacionada con diferentes dimensiones por lo que sería deseable participar de un cierto consenso en relación con el significado del cambio para entender la relación entre la teoría y el cambio.

Las reflexiones realizadas en torno a las diferencias conceptuales se centran básicamente en el desarrollo de unas estrategias para obtener un rendimiento más competitivo; en la educación superior, la innovación se relaciona con la utilización de nuevas técnicas dirigidas a introducir un cambio que mejore cualitativamente el aprendizaje. Cuando el cambio pone su énfasis en los resultados globales se produce un aprendizaje integral.

Es el cambio el que siempre ofrece la oportunidad para lo nuevo y lo diferente, por tanto, la innovación sistemática en la búsqueda determinada y organizada de los cambios, y en el análisis sistemático de las oportunidades que tales cambios ofrecen para la innovación económica y social. (Drucker, 1985, p. 31).

En el ámbito de la Educación Superior la innovación tiene diferentes implicaciones tanto para el profesor como para el alumno. Una innovación en los procedimientos de aprendizaje de los estudiantes, puede ser independiente del tipo de enseñanza que recibe. Un cambio en lo que los profesores hacemos, puede tener un efecto menor del previsto en la forma de aprender de los estudiantes.

Compartimos la idea de innovación de De la Torre (1998) cuando indica que la innovación «es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación».

Esto quiere decir que la innovación es un acto de planificación, intención y esfuerzo, cuya finalidad es la mejora del producto que se desea lograr, entendida ésta como un control de la efectividad y la mejor técnica para conseguir la motivación. Desde esta óptica los cambios son el resultado de los procesos de negociación, por lo que el cambio curricular puede implicar cambios tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje, aunque lo más difícil es obtener cualquier cambio en las actitudes hacia la enseñanza.

En este sentido, Gaerín (2003) compara la innovación con la capacidad de conseguir cambios estables. Entendemos que esta definición conlleva la idea de conseguir la mejora, sin embargo, se pueden dar innovaciones que no produzcan cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al quedar afectado por formas

de funcionamiento tradicionales que eliminan su efectividad. Desde este punto de vista cabe insistir en el interés en que toda innovación debe incluir cambios más o menos significativos en todos o algunos de los elementos del proceso de innovación curricular.

Tomando como referencia la concepción actualizada de innovación, y como producto del proceso el cambio y la transformación del currículo, vemos la necesidad de adaptar los créditos ECTS, según la Convergencia Europea que permita el ajuste a la estructura de los niveles educativos en la universidad, como al cambio curricular en las distintas carreras universitarias.

Desde otro enfoque, la innovación en la Educación Superior ha llegado a significar, generalmente, un proceso planificado para introducir cambios y mejoras, en la persona, curso o departamento; sin embargo, dados los diversos componentes de este proceso, lograr un cambio o solucionar un problema, puede referirse a la mejora de los resultados de aprendizaje para algunos estudiantes, mientras que para otros puede tener un marco referencial diferente.

La innovación, con frecuencia, tiene su origen en las ideas y en la aplicación práctica que se haga de los materiales didácticos aplicados al ámbito universitario. En este sentido es necesario resaltar algunas precisiones importantes:

- La innovación puede tener como fin la mejora, pero eso no quiere decir que la produzca.
- La innovación implica una mejora, una intención, una planificación, un esfuerzo, pero pueden fracasar los resultados o producir resultados muy discutibles.
- La mejora ha sido con frecuencia interpretada como forma de control efectivo.
- Es más fácil el cambio, a nivel de toma de decisiones en el departamento, que en contextos globales de enseñanza.

Uno de los problemas fundamentales con que se encuentra la innovación es la motivación. Para abordar este tema partiremos de las investigaciones de Deci (1997), que señalan que utilizar las recompensas extrínsecas como medio para motivar a los docentes destruye, sin duda alguna, la motivación intrínseca para la tarea.

Ahora bien, si la táctica motivadora extrínseca implica demasiados obstáculos, un control excesivo, puede ser inadecuado. En esta misma línea apuntan (Ryan y La Guardia (1999, pp. 78-79) que «las reformas controladoras de arriba abajo para elevar los niveles no sólo es improbable que produzcan una educación de mayor calidad, sino que probablemente reduzcan la eficacia de las universidades».



Dicho esto, algunas intervenciones e influencias extrínsecas pueden integrarse en otros valores ya consolidados, y a veces, asumirlos como propios. Este proceso lo podemos considerar como el trayecto que nos lleva a la motivación intrínseca, que es de donde provienen los objetivos de los proyectos. Para comprender el potencial de la motivación intrínseca, conviene tener en cuenta que la enseñanza es una actividad emocional que tiene valor en las recompensas psíquicas (Hargreaves, 1998, p. 850). Esto nos lleva a considerar que la enseñanza es algo más que una competencia técnica, es una práctica emocional muy importante que no se puede obviar en los trabajos de reformas educativa. Así la enseñanza de calidad se desarrolla cuando la motivación para enseñar forma parte de la tarea por realizar, lo que significa que el compromiso profesional está relacionado con lo personal, lo social, es decir, en la interacción entre un individuo su historia y una comunidad de práctica.

Los cambios organizativos y tecnológicos, pueden ser el resultado de una decisión a la que se ha llegado por la negociación o por la imposición. El cambio curricular va a suponer algunos cambios en el aprendizaje, pero lo más difícil es obtener cualquier cambio básico en las actitudes hacia la enseñanza.

El concepto de innovación desarrollado en esta investigación, es contextual, vinculado con los innovadores, con las innovaciones individuales y con la propia universidad donde se ha desarrollado. Nuestra concepción de innovación está unida al concepto de cambio, de renovación de los aspectos ideológicos, cognitivos, actitudinales y formales unido a la visión prospectiva y preventiva de la realidad contextual de la universidad (Ruiz, 2005). Esta posición está muy relacionada con el concepto planteado por (Ramos, 2002, p. 29): «no es sólo cambiar la práctica docente sino, y sobre todo, cambiar los valores, las creencias y las ideas que fundamentan la acción del profesorado y del alumnado».

La información presentada hasta aquí en relación con la evolución del concepto de innovación y cambio en el ámbito universitario nos lleva a considerar el valor que tiene el clima en los contextos universitarios donde se van a introducir. Este análisis nos ha llevado a preguntarnos: *¿Por qué los docentes de nuestra universidad se están interesando cada vez más por la innovación curricular?* A la innovación la estamos empezando a visualizar y a entender como un gran «potencial» con una visión prospectiva que mira «al futuro»; ahora bien, la innovación puede tener, y de hecho tiene, efectos negativos por la carga de trabajo adicional, y, esta situación puede lesionar la comunicación entre los profesionales. Detrás de todas estas reflexiones en relación con la innovación y mejora se encuentra la necesidad de «hacer algo». El profesorado a pesar de sus resistencias innatas y naturales en los procesos de innovación, en el

fondo tienen razones y justificaciones para emprender un «cambio de actitud» que generen cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin que en muchos casos se consideren los protagonistas de las innovaciones.

Actualmente, con la implantación progresiva de los grupos piloto y los POP se está forzando en ocasiones, el uso abusivo de las TIC sin conocer el potencial del recurso como herramienta didáctica que favorece el aprendizaje significativo. Destacamos, «... que el hecho de introducir las nuevas tecnologías, el uso de la video-conferencia, la Web y el uso de Internet no está siendo tan innovador para el aprendizaje del alumno y si menos centralizado en el estudiante (Ruiz, 2005, p. 35)».

### El desarrollo de las competencias en la carrera de Pedagogía

En los últimos tiempos se está produciendo un exhaustivo desarrollo del significado del concepto de competencia, a veces confuso y ambiguo, por lo que, es necesario realizar un análisis de las aportaciones más significativas en relación con este tema.

El informe Delors (1996), parte de la idea de habilidad muy adherida al mundo empresarial, reclama la «competencia» como una composición propia de cada individuo que combina la *capacitación y calificación* adquirida para la formación *técnica y profesional*, con el *comportamiento social*, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. En el concepto de competencia se integra *el saber, el saber hacer y el saber ser*.

Se define la *Competencia de Acción Profesional* como la puesta en práctica del conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para afrontar de forma efectiva, con el nivel de calidad que se requiere en una profesión, para poder resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa, colaborando en la organización del trabajo y en el entorno sociolaboral. Es el resultado de la integración de los cuatro componentes básicos: «saber» que corresponde a la competencia técnica, «saber hacer» competencia metodológica, «saber estar» competencia participativa (cooperar y atender a los otros) y «saber ser» competencia personal (Echevarría, 1996 y 2002).

Destacamos la definición que algunos autores dan sobre la competencia:

- Ernest Young Consultoras (1997): La característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que *está relacionada con una actuación de éxito* en un puesto de trabajo.

- Dieter Martens citado en INCANOP (1997): El conjunto de *saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos* que se actualizan en una situación y un momento particulares
- Dolz Ollagnier (2002): La capacidad de *saber movilizar* los diferentes recursos para *resolver los problemas* en la adquisición de habilidades profesionales.
- Tudela y otros (2003): La competencia es el resultado del aprendizaje, en lo que el alumno *es capaz de hacer al final del aprendizaje*, en lo que el alumno es capaz de hacer el término del proceso educativo y *en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma* a lo largo de su vida.
- Evequoz (2003): El conjunto de *capacidades que la persona pone en juego para afrontar las exigencias y obligaciones del trabajo*.
- Proyecto Tuning (2003): La competencia es la combinación dinámica de atributos respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un proceso educativo.

Desde este enfoque la competencia tiende a socializarse, se suman las acciones y así se va diseñando el perfil profesional. En esta línea compartimos con Rabasse (2000) y Boreham (2004) la idea de la competencia colectiva.

Según el proyecto de la OCDE denominado *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*, se define competencia *como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*. Supone la integración de las habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (MEC, 2005).

En el análisis realizado observamos que todas ellas comparten puntos comunes que les son característicos a todas las competencias de la asignatura;

- Están relacionadas con la parte dinámica y de intervención.
- Se desarrolla en un contexto concreto.
- Contempla diferentes saberes.
- Se centra en problemas concretos.
- Parte del principio de la educabilidad.
- Se aprecia un enfoque holístico de la realidad cambiante.

Esto nos lleva a la conclusión de que el diseño de las competencias debe ser integral, transversal y holístico, para que se puedan desarrollar las diferentes capacidades que permitan alcanzar las diferentes competencias profesionales.

Para evitar que el nuevo modelo docente, por competencias, quede reducido a un mero discurso de intenciones, proponemos que las competencias sean interpretadas como un desarrollo integral que contemple las diferentes dimensiones del ser humano y enfocar la actividad de formación a una ciudadanía crítica constructiva y competente en su profesión. Para ello, es importante considerar algunos métodos y estrategias que nos pueden ayudar en la adquisición de algunas destrezas y competencias en el ejercicio de la profesión, como por ejemplo, las investigaciones de (Brockbank y McGill (1998), y la literatura que sobre métodos de enseñanza han desarrollado Monereo y Pozo (2002, p. 286). En estas investigaciones se está reconociendo el papel de los profesores universitarios como «facilitadores del aprendizaje» que promueven marcos de referencia y apoyo. La Universidad debe apoyar estudios e investigaciones que aporten al aprendizaje del estudiante las mejoras necesarias para dar respuesta a las iniciativas nacionales, sin obviar el interés por el desarrollo de *estrategias de intervención práctica*, tales como el aprendizaje basado en la solución de problemas, en los recursos o el aprendizaje autónomo, abierto a lo largo de la vida.

Nuestra propuesta de innovación curricular se ha enfrentado al sistema de créditos referidos al trabajo del alumno: tanto los trabajos teóricos como prácticos, tanto presencial o de forma autónoma. En este sentido conviene definir la diferencia entre crédito presencial (LRU, Ley de Reforma Universitaria) y los asociados al trabajo del estudiante (ECTS).

Los créditos ECTS miden el trabajo del estudiante y están enfocados hacia el aprendizaje y la consecución de unos objetivos bien definidos. La calidad proviene de la capacidad del estudiante para asimilar, dominar y auto-aprender los temas con una actitud crítica de análisis y síntesis.

En el desarrollo de este trabajo hemos seguido los puntos de referencia señalados por la Universidad de Nottingham (1998, p. p. 3-5), donde se trata el tema de la innovación dentro de un contexto que mantiene un fuerte énfasis en la investigación y en la normativa, así como en las estructuras orientadas hacia el aprendizaje de alumnos y la nueva enseñanza tal como viene determinada en la Convergencia Europea (Ruiz, 2005).

El proceso de adopción del crédito europeo supone no sólo un método de cuantificación, sino la elección de una filosofía de fondo, basada en el trabajo del estudiante, lo cual implicará un nuevo enfoque sobre métodos y estrategias metodológicas

docentes. La elección del trabajo del estudiante como base para el crédito europeo es, sin duda, una medida pragmática para la consecución de créditos. Se trata de organizar el currículo de la asignatura en torno al alumno, pasando el profesor a tener un papel de guía, en el proceso de adquisición de las competencias.

### **La Formación del Profesorado como estrategia de intervención para incorporar las competencias profesionales en el currículo del Título de Grado en Pedagogía**

Cualquier proceso de formación docente debe partir del conocimiento de su motivación intrínseca y de los motivos personales y sociales, unido a un riguroso análisis de las necesidades (normativas, comparadas, expresadas y percibidas) para que ésta pueda diseñar una formación que permita al profesor universitario saber cómo aprenden sus alumnos; por eso el plan de formación debe basarse, en principio, en algún tipo de necesidad percibida. Esta forma de reconceptualizar la *necesidad* presta atención *por un lado* al eje subjetivo, donde se agrupan aspectos tales como los deseos, las expectativas, los estilos de aprendizaje y de la personalidad, y *por otro* al extremo objetivo donde se identifican aquellos hechos sujetos a la comprobación y a la observación, tales como las habilidades manifiestas del profesor y sus comportamientos, entre otros.

En este sentido, la TUC Learning Services define el Análisis de Necesidades de Formación (*Training Needs Analysis* o TNA, 2003) como la evaluación de los requerimientos de formación de los trabajadores de una institución, habitualmente llevados a cabo mediante entrevistas o cuestionarios.

En el contexto de esta investigación, el análisis de necesidades se relaciona directamente con el proceso de convergencia al EEES y la formación del profesorado; esta formación conlleva organizar el tipo de conocimiento que debe interiorizar –saber– las habilidades y destrezas que deben desarrollar, las actitudes y los valores necesarios para el ejercicio de la profesión así como su experiencia profesional.

La profesionalidad del docente en la sociedad contemporánea reside en la identificación del saber, en la práctica del quehacer del docente. La docencia es una actividad interactiva que modifica la naturaleza de los conocimientos que debe poseer el docente además de tener la capacidad de transmitírselo, hacérselo aprender a los alumnos.

Bajo este planteamiento de formación podemos considerar que la profesionalidad está asociada al desarrollo de competencias que potencia el aprendizaje continuo, es decir, el docente que queremos «crear» es capaz de saber hacer (eficacia) y saber hacer en el interior de sus responsabilidades y funciones (eficiencia).

Llegados a este punto nos preguntamos ¿Qué formación queremos dar a los pedagogos bajo esta perspectiva? Queremos un pedagogo, *capaz de diferenciarse de los demás* por su forma de actuar e interactuar con los demás, razonar, intervenir en la sociedad a partir de los objetos culturales que conoce, las relaciones que establece con la cultura, su habilidad para transportar, interpretar y adaptar el saber al contexto en que se desarrolla.

La preocupación por la formación docente universitaria viene dada por los profundos cambios sociales que se están generando en la sociedad del conocimiento. Este punto debe ser un elemento de reflexión sobre el modelo de formación que queremos desarrollar, junto a la información de la que disponemos en relación con las necesidades formativas y percibidas en los docentes universitarios. El profesorado en general tiene una buena formación académica, sin embargo, carece de habilidades, destrezas y técnicas comunicativas e interactivas para abordar las diferentes estrategias que requieren los nuevos Títulos de Grado y Máster, que como es conocido por todos, requiere de una nueva forma de «hacer y entender» la enseñanza universitaria.

El modelo en el que se ha formado y aún se sigue formando en gran parte al profesorado universitario responde a los principios del *modelo consecutivo*; este modelo está lejos de conseguir el objetivo de la enseñanza actual que no es otro que el aprendizaje de nuestros alumnos. Sin embargo la sociedad actual necesita docentes universitarios que puedan dar una respuesta eficiente y eficaz a las necesidades, no sólo normativas, sino especialmente a las comparadas, percibidas y expresadas.

Para responder a estas demandas necesitamos de *modelos de formación simultáneos*, que puedan responder a las necesidades formativas a través del papel mediador que deberá desarrollarse entre el conocimiento y el alumno, entre el que enseña y el que aprende. Por otro lado, el aprendizaje de una disciplina a través de los modelos simultáneos conlleva el aprendizaje de las diferentes estrategias para transmitirlo y enseñarlo. En cualquier caso, la formación de los docentes universitarios debe ser específica, profesional y práctica.

Este modelo está vinculado al auténtico aprendizaje que consiste en la reestructuración del conocimiento por medio de la nueva información; es decir, precisa de tiempo para fijar las ideas y espacios prácticos guiados que afiancen la información específica recibida.

De este modo, la formación está vinculada al ejercicio profesional por lo que trata de dotar a los alumnos de aquellas herramientas que les vayan a resultar útiles (competencias) para resolver los problemas que se les presenten.

Entendemos que el plan de formación en los momentos de cambio curricular por competencias debe centrarse en la realidad percibida y expresada, es decir, qué necesitan conocer, saber y saber hacer nuestros alumnos para que demuestren la competencia profesional necesaria para afrontar las diferentes situaciones. En esta situación Zabalza (2003) apunta algunas claves en relación con la formación del profesorado universitario, que tienen que ver con el profesorado de calidad:

- La idea de profesionalismo, entendiendo la docencia universitaria como una actividad profesional compleja que requiere de una formación específica.
- Los nuevos planteamientos en torno al *long-life learning* o formación a lo largo de toda la vida, como un proceso permanente de desarrollo personal y profesional, que requiere actualizaciones constantes que capaciten a la persona para dar respuestas adecuadas al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo.
- La constante presión en torno a la calidad de los servicios que ejercen las instituciones sobre todo las instituciones públicas.

El autor se plantea un dilema en relación con la formación del profesorado universitario, preguntándose si realmente está orientada hacia el desarrollo personal o hacia la resolución de las necesidades de la institución. Tanto este punto como el dilema que plantea entre la «obligatoriedad» y la «voluntariedad» en la formación puede solventarse a través de una buena motivación intrínseca y sobre todo, cuando comprendemos su fundamento y podemos integrarlo en nuestras prioridades.

## Aplicación práctica

### Objetivos de la investigación

Con esta investigación nos proponemos un doble objetivo; por un lado, reflexionar sobre la viabilidad de las competencias trabajadas en el diseño curricular de la asignatura *Estrategias en las adaptaciones curriculares* a partir de las orientaciones de

Bolonia, y por otro, analizar la valoración que los estudiantes hacen del desarrollo de las competencias trabajadas.

### **El cuestionario: diseño y aplicación**

Una vez elaborado el cuestionario, en el que quedaban reflejadas las competencias genéricas y específicas seleccionadas para trabajar en 5º de Pedagogía, se lo hicimos llegar a varios expertos de diferentes universidades públicas y privadas proporcionándoles información sobre los objetivos de la investigación y pidiéndoles su colaboración técnica. Transcurrido un tiempo prefijado les solicitamos un informe verbal o escrito de las diferentes observaciones. Extraemos las siguientes aportaciones generales:

- La propuesta ha sido valorada positivamente por un 80% de los expertos que nos han respondido por alguna de las dos vías abiertas en el proyecto.
- Existe acuerdo en la propuesta de las competencias que trabajar en la asignatura, observando algunas discrepancias en las específicas.
- En algún caso nos plantean la necesidad de incorporar alguna competencia transversal.

### **Muestra**

El cuestionario se aplicó a 38 alumnos de los 45 matriculados en la asignatura piloto. Están distribuidos de la siguiente forma: 40 son mujeres y 5 hombres. La edad oscila entre 23 y 28 años y el 70% del alumnado compatibiliza sus estudios con alguna actividad laboral. El porcentaje de la población representa un 32%, aunque se observa un cierto desequilibrio en el ámbito de la edad en los turnos de tarde y en el género.

Los análisis realizados de la muestra son representativos de los alumnos de 5º de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid, entendido como el estudio de un caso, que constituye la valoración de un estudio y una muestra amplia que puede aportar una información interesante y unas orientaciones útiles para mejorar la implantación progresiva de las asignaturas, cursos y programas máster pilotos dentro de la experiencia de Convergencia Europea.



## Metodología de trabajo

### Primera fase

La metodología pasó del trabajo individual al trabajo en grupo, para finalizar con un trabajo en equipo que se ha convertido en la nueva forma de «hacer» y «entender» la formación.

El método de trabajo en esta investigación, tiene la responsabilidad de convertir al profesor en un «facilitador del aprendizaje significativo, transferible, perdurable y generalizable» y al mismo tiempo, dotar al estudiante de los recursos y estrategias que le permitan el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas que le lleven al cumplimiento de las actividades con calidad, rigor científico y responsabilidad colectiva.

Una vez consolidado el método de trabajo se pasó a la selección de las competencias genéricas y específicas que se van a trabajar en la asignatura. La selección estuvo motivada por algunos interrogantes que nos llevaron a reflexionar en las demandas que actualmente la Universidad está trabajando y muy particularmente en nuestra Facultad, unido a las demandas prácticas que la sociedad y la empresa nos solicitan.

Para reflexionar sobre estos puntos fueron determinantes las ideas que se trabajaron en las *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía* (celebradas el 2 y 3 de Junio 2006 en Barcelona) que recogían de forma exhaustiva la selección de competencias genéricas y específicas del Grado en Pedagogía. Para el estudio de la secuenciación hemos tomado como referente a Corominas (2001) que ha analizado con precisión la complejidad semántica de destacados estudios sobre el tema de las competencias (Bennet, Dune y Carré, 1999; Miles, 1996) y secuencias de las diferentes competencia del grado.

A partir de esta selección hicimos una propuesta de formación (Tabla I) siguiendo la lógica de desarrollo de competencias profesionales, vista, como un conjunto integrado de actividades de formación fuertemente coordinadas y vinculadas entre los cursos, lo que da un valor añadido a las actividades de formación. De este análisis partimos para hacer la selección de las competencias que desarrollamos en nuestra asignatura para la titulación del Grado en Pedagogía. A continuación proponemos las diez competencias (G y E) que trabajaremos desde la asignatura para contribuir al desarrollo integral y profesional.

TABLA I. Propuesta de formación

PROPUESTA DE LAS DIEZ COMPETENCIAS	GENÉRICA	ESPECÍFICA
1.- Capacidad de análisis y síntesis, 12	G	
2.- Toma de decisiones	G	
3.- Compromiso ético	G	
4.- Capacidad para empatizar.		E
5.- Capacidad para generar nuevas ideas, 3	G.	
6.- Planificación y Gestión del Tiempo, 7		E
7.- Trabajo en equipo, 10	G	
8.- Comunicación con personas no expertas		E
9.- Capacidad para aprender a aprender,	G	
10.- Habilidad para trabajar con autonomía	G	

### Segunda fase

Se desarrolló un estudio empírico con la finalidad de conocer la valoración que los estudiantes hacían del desarrollo de las competencias. El método empleado en esta fase condujo a la aplicación de un cuestionario elaborado para este propósito y que contiene información sobre los temas antes expuestos. El análisis de los datos se realizó a través de la interpretación de la relación porcentual entre los aspectos estudiados.

### Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos se presentarán de acuerdo con las dos fases de la investigación.

### Primera fase

Uno de los primeros cambios introducidos ha sido el de sustituir los «apuntes de clase», el aprendizaje memorístico, por lecturas guiadas, análisis de textos, resolución de casos, búsqueda y contraste de información, etc.

- Las reflexiones técnicas sobre la innovación nos llevó a considerar la *motivación* y la *ilusión* en los alumnos, como factor determinante en la calidad del aprendizaje.

- La formulación de los objetivos en términos de competencias ha supuesto una reestructuración de *la relación entre la enseñanza y el aprendizaje*.
- Propuesta del modelo de asignación de créditos a la asignatura.

**TABLA II.** Modelo de Asignación de créditos a la asignatura *Estrategias Metodológicas en las ACI*

CRITERIO	CRÉDITO	HORAS
1.- Número de horas teóricas presenciales en clase	0'36	11
2.- Asistencia a clases prácticas: internas y externas	0'60	18
3.- Tiempo dedicado a las actividades grupales tales como: presentación de resúmenes, síntesis, puesta en común, discusión de planteamientos, reflexionar en grupos, búsqueda del consenso y el acuerdo de las líneas básicas.	0'50	15
4.- Cantidad de trabajo individual realizado por cada alumno, en las actividades prácticas. Cálculo del tiempo segmental en la asignatura. Este trabajo incluye: 4.1.- Recogida y selección de material de estudio 4.2.- Lectura y asimilación de los materiales 4.3.- Preparación de exámenes orales y escritos 4.4.- Redacción de trabajos 4.5.- Trabajos prácticos experimentales 4.6.- Búsqueda de material bibliográfico 4.7.- Trabajo personal/individual (estudio reflexivo).	1'13	34
5.- Preparación necesaria antes y después de cada clase.	0'33	10
6.- Estudio de los elementos teóricos de la asignatura.	0'83	25
7.- Realizar y redactar las actividades teórico-prácticas diseñadas en grupos.	0'66	20
8.- Tiempo y esfuerzo dedicado a la preparación de exámenes y actividades teórico-prácticas.	0'13	4
9.- Asistencia a Tutorías.	0'16	5
10.- Asistencias a otras actividades.	0'10	3
TOTAL		145 Horas

Este planteamiento se acerca a una concepción paidocéntrica del proceso de enseñanza-aprendizaje; supone la superación de los antiguos paradigmas que se centran en la enseñanza.

Como resultado de la investigación, se consolida la formación de un equipo de profesores integrados en el PIMC, sensibilizado en realizar un esfuerzo por adecuar los elementos básicos del currículo de la asignatura a las nuevas exigencias del EEES. Para ello, se han consensuado los criterios técnicos que permiten secuenciar los contenidos de forma coherente, tanto, con el diseño de las competencias básicas y específicas, como con las capacidades, y trabajar en los niveles de desarrollo profesional necesarios para *llevar adelante* las nuevas exigencias de este milenio.

## Segunda fase

Los datos que aportó el cuestionario nos permitió profundizar en el conocimiento que los alumnos tienen de las competencias trabajadas. Fue elaborado y aplicado para cumplir los objetivos de esta investigación y el proceso de datos fue realizado por el paquete estadístico SPSS. La escala de valoración es la siguiente:

- *Puntuaciones de 1 a 6*: la competencia evaluada se encuentra en un nivel bajo de valoración, desarrollo y ejecución.
- *Puntuaciones de 7 a 14*: la competencia se encuentra en un nivel medio.
- *Puntuaciones de 15 a 20*: la competencia evaluada se encuentra en un nivel alto de ejecución, es decir está consolidada.

TABLA III. Resultados obtenidos en las capacidades

CAPACIDADES	PUNTUACIONES					
	1 a 6 (Bajo Nivel)		7 a 14 (Nivel Promedio)		15 a 20 (Alto Nivel)	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Compromiso ético	0	0	7	18,5	31	81,5
Capacidad para generar nuevas ideas	0	0	23	60,4	15	39,4
Capacidad para empatizar	0	0	3	7,9	35	92,1
Toma de decisiones	0	0	0	0	38	100
Planificación y gestión del tiempo	0	0	25	65,8	13	34,2
Capacidad de análisis y síntesis	0	0	0	0	38	100
Trabajo en equipo	0	0	23	60,5	15	39,5
Comunicación con personas no expertas	0	0	20	52,7	18	47,3
Capacidad para aprender a aprender	0	0	11	29	27	71,1
Habilidad para trabajar con autonomía	0	0	32	84,3	6	15,7

Fuente: Cuestionario Inicial para la Valoración de Competencias, 2006.

Las competencias *Capacidad de análisis y síntesis* y *Toma de decisiones* han sido valoradas con una puntuación máxima del 100%, lo quiere decir que estas competencias están consolidadas. Representan el equilibrio entre la esfera cognitiva (Análisis y síntesis) y socioafectiva (Toma de decisiones), que se ve afianzado por el buen desarrollo de las competencias *Capacidad para empatizar* (92,1%), *Compromiso*

*ético* (81,5%) y *Capacidad para aprender a aprender* (71,1%) lo que sin duda alguna contribuye al desarrollo integral del profesional.

Las competencias *Capacidad para generar nuevas ideas*, *Planificación y gestión del tiempo*, *Trabajo en equipo*, *Comunicación con personas no expertas en la materia* y *Habilidad para trabajar con autonomía*, se encuentran en un nivel medio de valoración y desarrollo, sin embargo, existe un consenso sobre el potencial del que son portadoras estas competencias en los procesos de formación.

Los resultados de la Tabla III indican que este grupo de alumnos tiene un buen manejo de la *Capacidad de análisis y síntesis*, que se manifiesta en un buen nivel de lectura comprensiva y una buena capacidad para relacionar el contenido de un texto con otros temas estudiados, lo cual facilita la aparición de ideas nuevas. La buena lectura, ya sea de carácter científico, filosófico, literario, etc., debe ir acompañada del proceso de análisis y síntesis que permita no solamente la captación de la idea central, sino además la aplicación, transferencia y creación de nuevas ideas. También se aprecia un buen desarrollo en la *Toma de decisiones* a través de la capacidad para confiar en sí mismo desde el punto de vista intelectual y emocional. Se refiere a una toma de decisiones reflexiva donde la persona asume las consecuencias de esa decisión, confiando en sus propias capacidades, seleccionando las estrategias adecuadas a cada situación y consultando a otras personas aunque después tomen la decisión que consideran conveniente.

Otra competencia con un buen desarrollo y valoración es la *Capacidad para empatizar*, (92,1%). La empatía hace referencia a la capacidad del estudiante para comprender, asumir y aceptar las opiniones de otras personas; asumir significa hacerlas suyas como si fueran propias, aunque sabe que no le pertenecen, es comprender a la persona desde dentro. Las competencias como el *Compromiso ético* se identifica con la capacidad que tiene el estudiante para comprometerse y responsabilizarse de sus propios actos; en cuanto a la *Capacidad para aprender a aprender* se refiere al proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes que indica la tendencia a buscar la información adicional a la que obtiene en clase, recurriendo a fuentes que alimentan esta información. Ambas competencias son valoradas muy positivamente por los alumnos e indica un nivel alto de desarrollo (71,1%).

Otras capacidades destacadas dan a conocer a un estudiante con tendencia a la proactividad, autogestión y dinamismo consideradas como elementos conductores al *autoaprendizaje* y que indican el potencial para generar nuevas ideas tomando como referente sus experiencias de aprendizaje. Entre estas capacidades se mencionan la *Planificación y gestión del tiempo*, el *Trabajo en equipo*, la *Capacidad para*

*comunicarse con personas no expertas en la materia y la Habilidad para trabajar de forma autónoma.*

En esta investigación se ha demostrado que una de las competencias sociales más importantes en el desempeño de la docencia lo constituye el *Trabajo en equipo* porque requiere que la persona sea capaz de conocer opiniones, asumir responsabilidades, detectar necesidades e intercambiar ideas con matices de un liderazgo comprometido con el desarrollo y promoción del grupo.

En este sentido se ha detectado una desinformación del estudiante sobre los objetivos que se persiguen con el trabajo en equipo, lo cual puede estar desencadenando actitudes de duda, desconfianza y desconcierto en la realización de actividades de esta naturaleza e interfiriendo en el intercambio de valiosa información para su formación como docentes. En la Tabla II se observa la frecuencia con la que el 57,8% de los participantes *nunca, casi nunca y a veces* ha recibido información sobre este aspecto.

**TABLA IV.** Ha recibido información sobre el trabajo en grupo y en equipo antes de iniciar esta actividad

	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Nunca	1	<b>2,6</b>
Casi nunca	11	<b>28,9</b>
A veces	10	<b>26,3</b>
Casi siempre	14	<b>36,8</b>
Siempre	1	<b>2,6</b>
No responde	1	<b>2,6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Fuente: Cuestionario para la Valoración de Competencias, 2005.

La escasa información se vio afectada por la gestión y organización del tiempo respecto a la *Capacidad para comunicarse* con personas no expertas en la materia los resultados reflejan la adecuada utilización de los canales que lleva a compartir los conocimientos adquiridos en la carrera. Entre las estrategias más comúnmente utilizadas por este grupo se encuentran los gráficos, diagramas y tablas. También destaca la adaptación del vocabulario profesional a otros contextos y situaciones así como la utilización de los ejemplos.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten abrir un abanico de posibilidades de cara a la ampliación del proceso de convergencia curricular universitaria que podríamos resumir en:

- La innovación en esta investigación tiene la intención de hacer un «cambio» decidido.
- Los cambios del currículo implican cambios en el sistema universitario, al menos por tres motivos:
  - Para satisfacer las demandas de la sociedad actual.
  - Porque nos permite situarnos al mismo nivel de desarrollo de otros países, especialmente en aquellos aspectos en los que aún otros nos preceden.
  - Para anticiparse a los grandes cambios sociales característicos de este milenio.
- De esta investigación se desprende la importancia y necesidad que cobra el auto-aprendizaje como eje central en el aprendizaje constructivo.
- Se demuestra la necesidad de una nueva concepción en la formación docente entendida como un facilitador del aprendizaje.
- Los cambios generados por esta propuesta han traído algunas consecuencias prácticas:
  - La inquietud expresada por algunos profesores, ha sido satisfecha en su primera fase.
  - Se ha creado una cultura que facilite el Trabajo en Equipo.
  - Una aportación de esta innovación es la coherencia en las actitudes
  - El diseño de los nuevos caminos del autoaprendizaje, requiere una correspondencia entre el pensamiento y la práctica.
  - Estamos frente a una enseñanza basada en el auto-desarrollo personal y profesional.

## Consideración final

Desde el punto de vista de este artículo, los resultados presentados deben tomarse como una aportación que debe ser enriquecida y contrastada con otras investigaciones y reflexiones de colectivos interesados y preocupados por el tema.

## Referencias bibliográficas

- BENNET, N., DUNNE, E. Y CARRÉ, C. (1999). Employer's demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and associated empirical study. *Journal of vocational education and training*, 54, 2., 457-475.
- BOREHAM, N (2004). A Theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52, 1, 5-17.
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press (trad.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, 2002).
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- (2006). Perspectivas del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 34, 301-336.
- DE LA TORRE (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- DELORS, J. (1996). *Educación: el tesoro que está a tu alcance*. (Informe per a la UNESCO de la comissió internacional sobre educació per al segle XXI). Madrid.
- DECI, V. (1997). *Motivación y Alta dirección*. México: Trillas.
- DOLZ, J. Y OLLAGNIER, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: Deboeck Université.
- DRUCKER, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. London: Heinemann.
- ECHERRIA, B. (Coord.) (1996). *Orientación Profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 7-43.
- EVEQUOZ, G. (2003). *Competences-clés: Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Gêneve: OOF-Office d'orientation et de formation professionnelle.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GAERÍN, J (2003). La Innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación. En J. GAERÍN, *Diseño, desarrollo e Innovación del currículo en las Instituciones educativas*, (pp.117-174). Madrid: Universitas.
- HANNAN, A. Y SILVER, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanzas, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.



- HARGREAVES, D. (1998). *Changig Teachers, Changig Times*. London: Cassell (trad.: *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata).
- MILES, C. (1996). *Working assessing skills habits, and style*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
- MONEREO C. (Coord.) (2002). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- PROYECTO TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RABASSE, A. E. (2000). Vous avez dit competentes collectives. En S. BELLVER, *Competentes en action* (pp. 153-173). Paris: Editions Liaisons.
- RAMOS, J. (2002).: Motivación, entorno e investigación. En P. CAÑAL (Coord.), *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- RYAN, R. M. Y LA GUARDIA, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressurized society. En T. C. URDEN (Ed.), *The role of context: Advances in Achievement and Motivation* (pp. 45-85). Stamford, CT: JAI Press.
- RUIZ, J. M<sup>a</sup> (2005). *Diseño de Estrategias metodológicas en las adaptaciones curriculares según los ECTS*. Granada: GEU.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Fuentes electrónicas

- BRUNNER, J. J. (2000a). <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/brunner.pdf>.
- (2000b). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. ED-01/PROMEDLAC VII/Documento de apoyo. Recuperado de: <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/brunner.pdf>.

**Dirección de contacto:** José María Ruiz Ruiz. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Madrid, España. Edificio «La Almudena». C/ Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid.  
E-mail: [jmrruiz@edu.ucm.es](mailto:jmrruiz@edu.ucm.es)