



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/09/2013

Fecha de aceptación 11/01/2014

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CURRICULARES QUE HA DE ADQUIRIR EL ESTUDIANTE DEL TÍTULO DE GRADO DE MAESTRO

Curricular specific competences that should be acquired by education undergraduate students



Carlos Rosales López

Universidad de Santiago de Compostela

E-mail: carlos.rosales@usc.es,

Resumen:

En este artículo se realiza un análisis de las competencias que han de adquirir los Maestros de Educación Primaria en su periodo de formación inicial. Se hace referencia primeramente a la importante vinculación de estas competencias con los aprendizajes a desarrollar en sus alumnos. Se pone de relieve también la estrecha relación de las competencias con la apertura del centro escolar a la colaboración con las familias e instituciones de la comunidad.

Se analizan con mayor detenimiento importantes competencias curriculares específicas relativas a la planificación de la enseñanza, la selección y organización de contenidos, la utilización de métodos, técnicas y recursos, la evaluación, la comunicación didáctica y la investigación, reflexión, innovación y perfeccionamiento de la enseñanza. Finalmente, se realiza una serie de propuestas relativas a las características que ha de presentar la formación de los futuros maestros para la adquisición de tales competencias

***Palabras clave:** Competencias curriculares, formación inicial, colaboración, reflexión, comunicación.*

Abstract:

In this article an analysis about the competences that Primary Teachers must acquire in their initial training period is carried out. Firstly we mention the important link between competences and skills that will be developed with students. It is highlighted too the closed relationship between these competences and the school opening to families and community institutions.

Specific curriculum competences are discussed in more detail in relation to the education planning, contents selection and organization, methods use, techniques and resources, evaluation, communication, teaching and research, reflection, innovation and improvement of teaching. Finally, we develop a series of proposals related to the characteristics to be provided by the training of future teachers to acquire such skills.

Key words: *Curricular competences, initial training, collaboration, reflection, communication.*

1. Introducción

Los maestros, profesionales que ejercen la docencia en los niveles de educación infantil y primaria, han de adquirir en su periodo de formación inicial una amplia serie de competencias que posteriormente potenciarán y perfeccionarán a lo largo de su carrera profesional.

Estas competencias han sido establecidas a nivel de política educativa. Se puede hacer referencia en este caso al Informe elaborado para la UNESCO en 1996 por la comisión de expertos dirigida por Delors. También se pueden considerar los informes sobre función docente contenidos en EURYDICE, 2004 y a nivel nacional el libro blanco del título de Grado de Magisterio de la ANECA en 2004 así como desde una perspectiva legislativa, la Orden ECI/3854/2007 y la Orden ECI 3857/2007 por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Si la actividad política en este sector ha sido importante, no lo ha sido menos la corriente investigadora, impulsada por el esfuerzo realizado en numerosos países europeos para la convergencia en un EEES. Quizás uno de los autores más prolíficos en este terreno lo sea Perrenoud, especialmente por la propuesta realizada en su obra de 2004 *“Diez nuevas competencias para enseñar”*, pero también por sus obras posteriores de 2007 y 2009 en las que vincula la función docente a la práctica reflexiva y a las características de la vida social respectivamente. Otros autores han trabajado en la investigación sobre características de las competencias docentes, tanto en términos generales como vinculándolas a un nivel determinado. Así, las obras de M. Fernández Pérez (1994) sobre *“Las tareas de la profesión de enseñar”*, de Paquay (2005) sobre formación profesional del maestro, de J. Marina (2007) sobre competencia social, de Chioso, G. (2008), que subraya la subordinación de las competencias del profesor a los aprendizajes de los alumnos, de J. Tejada (2006; 2009) a nivel universitario y de formación profesional, de A. Pérez Gómez (2010) sobre *“Aprender a educar”*, la de O. Mas (2011) sobre el profesor universitario...

Es importante destacar asimismo la existencia de una creciente investigación en torno al pensamiento del profesor sobre sus propias competencias profesionales como se pone de relieve en las obras de Bolívar (2001), Hativa, (2002), Hargreaves (2003), Clandinin (2007), Montero y Bedmar (2009), Wamlin (2009), Crahay (2010), entre otros.

Centrándonos ya en las etapas de educación infantil y primaria podemos proponer un esquema de clasificación de competencias a adquirir por los futuros maestros:

- Competencias para estimular los aprendizajes propios de las etapas.
- Competencias vinculadas con los contextos de intervención.
- Competencias curriculares específicas.

Respecto a la primera categoría, parece conveniente que tomemos como referencia en primer lugar los aprendizajes que en estas etapas han de adquirir los alumnos con los que van a trabajar. Los maestros han de ser competentes en la estimulación de dichos aprendizajes, para cuya determinación proponemos seguir como referencia la obra de J. Delors (1996) y las recomendaciones de la Comisión de Ministros y del Consejo de Europa de 2005 y 2006 respectivamente.

Otra importante categoría de competencias del maestro en la actualidad se proyecta en la colaboración con instituciones del entorno de la escuela, con las familias y asociaciones de madres y padres de alumnos y con sus propios compañeros y especialistas dentro del centro escolar. Se está produciendo una importante transformación, desde el trabajo individual al trabajo en colaboración, que se pone de relieve tanto en el terreno de la investigación como en el de la legislación educativa. Entre los trabajos que manifiestan esta preocupación formativa se pueden citar el de Hargreaves (2003), preocupado por la formación del profesor en la sociedad del conocimiento, el de Meuret (2004) sobre el nivel de autonomía de los centros, el de González y Wagenaar (2006) sobre competencias universitarias en el programa tuning, el de Tórrego en torno a climas y planes de convivencia en centros, el de Vogt y Rogalla que inciden en la importancia del coaching en el desarrollo de competencias o el de Zeichner (2010), que se esfuerza por vincular formación del profesorado a justicia social.

La tercera categoría de competencias, en la que se centra el presente trabajo, se vincula con el ámbito curricular. En estos momentos la responsabilidad docente del maestro se expande desde la tradicional realización de tareas en el aula, a su intervención también en el ámbito del centro, tal como se pone de relieve en nuestras últimas leyes educativas y especialmente en la LOE (2006). La planificación y desarrollo de la enseñanza exige al maestro programar, intervenir y evaluar, y para ello elegir métodos y técnicas, temporalizar las actividades, utilizar los recursos didácticos más adecuados, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su propia actuación...Y todo ello mediante una estrecha combinación del trabajo individual y de colaboración en equipo con sus compañeros y especialistas.

La realización de tan diversas y numerosas tareas exige que el profesor adquiera en su periodo de formación inicial, una amplia serie de competencias profesionales que han sido objeto de una gran cantidad de investigación. Sería difícil realizar una síntesis de la misma pero si se puede hacer referencia a obras como la de Fernández Pérez (1994) por el enorme esfuerzo de sistematización sobre tareas del maestro/profesor, las obras de Perrenoud (2004, 2007, 2010) por los amplios análisis realizados en ellas sobre las competencias necesarias en el profesorado en la actualidad, la de Day (2006), por su estudio sobre los valores presentes en la función de enseñar, la de Halocha (2007), por su estudio sobre el desarrollo de habilidades docentes en la escuela primaria, la de Imbernón (2007), que se proyecta sobre la adquisición de competencias docentes en el periodo de formación permanente, pero con claras aplicaciones en la formación inicial, dada la ambigüedad de límites entre ambas, la de Fernández Batanero por el repertorio de métodos, técnicas y recursos en una enseñanza diversificada, la de Veyrunes y Saury, relativa al desarrollo de competencias docente para el diálogo en el aula, la de Gimeno (2010) por sus aportaciones en torno al análisis crítico de diversas competencias convencionales en el desarrollo del currículo, la de Berger y D'Ascoli

(2011) sobre las motivaciones del futuro docente para elegir esta profesión, la de Más (2012) sobre competencias del profesor universitario. Muchas de sus aportaciones en el ámbito de las competencias docentes, quizás no tanto en las de investigación tienen una clara aplicación en la formación del futuro maestro, la de Jarlegan (2012), relativas a las competencias del maestro para su interacción con los alumnos en el aula...

2. Competencias en función de aprendizajes

En términos generales se considera que la etapa de educación primaria está destinada a promover un desarrollo completo del niño y a estimular en él aprendizajes básicos que sirvan al tiempo como punto de partida para facilitar la adquisición de otros aprendizajes de forma permanente a lo largo de la vida. Existe también una importante función social del aprendizaje en esta etapa en ámbitos como facilitar el acceso de la mujer al trabajo, sobre todo en educación infantil o promover la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas, así como fomentar el desarrollo socioeconómico y cultural de los países.

En el último informe sobre educación realizado por la UNESCO (Delors, 1996) se considera que de cara al futuro la educación, especialmente la básica, debe sobrepasar su tradicional inercia a centrarse en la transmisión de conocimientos para fundamentarse en cuatro importantes objetivos como son: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*.

Aprender a conocer significa aprender a utilizar nuestras propias capacidades de percepción, comprensión, memoria y reflexión así como a utilizar técnicas y fuentes de información y a asimilar críticamente la creciente cantidad de datos a que podemos acceder a través de una pluralidad de medios en la sociedad de la información. Aprender a conocer implica comprender la propia realidad y la de los demás, significa ser capaz de asimilar de forma personalizada y crítica la información.

Aprender a hacer significa desarrollar la capacidad de intervenir en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra vida y por lo tanto, en el caso del niño de educación infantil y primaria, la capacidad de interacción en los terrenos familiar, escolar, social y comunitario.

La Comisión de la UNESCO (Delors, 1996) ha vinculado este aprendizaje al desarrollo de la actividad en el mundo físico y hace referencia al carácter cada vez menos material de esta actividad. Al hombre se le exige una mayor producción de ideas y una actividad imaginativa e innovadora, al tiempo que la actividad física viene siendo realizada por máquinas. Capacidad de iniciativa, de trabajo en equipo, de asumir riesgos son rasgos que en la actualidad se exigen más que una capacidad simplemente física-operativa.

Aprender a vivir juntos significa el desarrollo de la capacidad de comunicación y colaboración en contextos cultural y socialmente plurales en los que niños y personas adultas han de convivir con otras personas que presentan características diferentes (clase social, género, idioma, etnia, cultura, capacidades...). La Comisión de la UNESCO hace referencia especialmente al elevado clima de tensiones y violencia presente en la sociedad en estos momentos y a la necesidad de educar en la convivencia pacífica.

Aprender a ser significa el desarrollo de la capacidad para actuar con autonomía reduciendo la dependencia de las orientaciones y directividad de otras personas. Se trata de

que el alumno sea capaz de elaborar su propio proyecto de vida y de actuar de acuerdo con los valores en él contenidos. En este principio se refleja una de las grandes aspiraciones presentes en destacados educadores de todos los tiempos y quizás de manera especial del movimiento de Escuela Nueva.

Otra importante referencia para la determinación de los aprendizajes a estimular en la etapa de educación primaria son las “competencias básicas”, definidas por el Consejo de la Unión Europea en el año 2006 como:

“Aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”

Estas competencias se organizan en ocho categorías, que en su adaptación a la etapa de educación primaria (Orden ECI/2211/2007, de 12 de VII por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria) se denominan:

1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

En su conjunto, las ocho categorías de competencias hacen referencia a aprendizajes que la escuela convencional en parte había estimulado y que fueron fuertemente impulsadas a partir del movimiento de Escuela Nueva. En estos momentos se introducen en ellas matices cualitativamente muy importantes respecto a la enseñanza convencional. Así, se apuesta por el aprendizaje de varias lenguas en su doble dimensión oral y escrita, comprensiva y expresiva, abarcándose tanto la lengua propia de la Comunidad, como la del Estado y otra u otras extranjeras.

La competencia matemática incide de manera especial en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas propios de la vida cotidiana. En el conocimiento e interacción con el mundo físico se acentúa la necesidad de aprender a respetar y conservar el medio ambiente. El tratamiento de la información, con especial referencia a la de carácter digital pone su acento en una capacidad para la utilización racional y crítica de la enorme cantidad de conocimiento a la que en estos momentos puede acceder la persona a través de diversas fuentes.

En la competencia relativa a la educación social y ciudadana se incide en la necesidad de una integración responsable de la persona en la comunidad a través del conocimiento y ejercicio de sus derechos y responsabilidades. La competencia cultural y artística incide en el desarrollo de la capacidad de percepción, comprensión e interacción en un contexto de carácter pluricultural con valoración de las distintas manifestaciones artísticas del mismo.

La competencia correspondiente a aprender a aprender pone de relieve la necesidad de capacitar al alumno para utilizar sus propias facultades, así como los recursos que pone a su disposición la comunidad para una constante actualización y ampliación de sus conocimientos. La competencia relativa a la autonomía e iniciativa personal incide al igual que el cuarto gran objetivo propuesto por la Comisión de la UNESCO, en el desarrollo de la capacidad para la creación por cada persona de su propio proyecto personal y escala de valores y para actuar en relación a los mismos.

Así pues, el maestro que se ha de responsabilizar de la educación de niños en las etapas infantil y primaria, en estos momentos y de cara al futuro ha de poseer unas

competencias que deben sobrepasar la capacidad de transmisión de conocimientos. Debe ser competente en la estimulación de habilidades, actitudes, valores y competencias relativos a diversos ámbitos de la personalidad.

Se pone de relieve la existencia de una fuerte relación entre el conjunto de competencias que la Administración considera deben aprender los futuros maestros con los principales aprendizajes que según la UNESCO y el Consejo de Europa habrán de realizar las personas en su etapa de formación básica, de seis a doce años.

Así por ejemplo, la competencia primera señalada por la Administración, relativa al conocimiento de las áreas curriculares se vincula con el primer pilar de la educación de la Comisión de la UNESCO, aprender a conocer.

Del mismo modo podemos asociar la tercera competencia relativa al aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües con la primera competencia básica según el Consejo de Europa. Las competencias cuarta y quinta a desarrollar en los futuros maestros según la Administración se asocian a su vez con aprendizajes contemplados en las competencias básicas de carácter social y cultural según el Consejo de Europa.

3. Competencias en función del contexto de intervención

Los maestros de educación primaria desempeñan sus tareas profesionales en contextos de carácter social, administrativo, institucional y de aula que presenta en cada caso unas determinadas características condicionantes (potenciadoras o limitadoras) de su actuación.

Se ha producido en las últimas décadas un intenso proceso de aproximación y apertura a la colaboración entre familia, escuela y comunidad, que ha originado una importante modificación cualitativa en el ejercicio de la docencia frente a lo que tradicionalmente ha constituido una patente separación entre la escuela y otras instituciones (Cros, 2000; Meuret, 2004; Imbernon, 2007; Esteve, 2008; Gairín, 2008) Perrenoud, 2012).

En este sentido, los maestros de educación primaria han de ser competentes para establecer y mantener relaciones de colaboración con familias, asociaciones e instituciones diversas.

Existe una serie de cuestiones de interés social universal, que en cada comunidad se manifiestan con diversa intensidad y de las que tanto el centro escolar como el maestro han de ser conscientes a fin de determinar su nivel de influencia sobre los alumnos de cuya formación son responsables. Se puede hacer referencia a temas de salud (estilos de vida, drogodependencia, sida, enfermedades contagiosas...), de convivencia en contextos de carácter plural, de cuidado del medio ambiente, de igualdad de género, cuestiones vinculadas a la influencia de los medios de comunicación social y a la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación, etc. La creciente relación de colaboración de centros y maestros con instituciones oficiales y no oficiales para el tratamiento educativo de este tipo de cuestiones y otras ya tradicionalmente contempladas (de carácter deportivo, cultural, artístico, etc.) exigen del maestro en la actualidad una considerable preparación en competencias para la apertura y el trabajo en colaboración.

De especial relevancia es la relación de maestros y centros con las familias de sus alumnos y las asociaciones de madres y padres (AMPAS). Resulta necesario en este sentido que se supere la todavía frecuente actitud de recelo y falta de comunicación entre padres y maestros así como la costumbre de establecer contacto solamente en el caso de que surjan problemas relacionados con la convivencia o el rendimiento escolar.

El contexto administrativo e institucional en el que en la actualidad desempeña sus tareas profesionales el maestro se caracteriza por cierto nivel de descentralización y autonomía así como de creciente participación. En la actualidad, la mayor autonomía de los centros se refleja en su capacidad para elaborar el propio proyecto educativo, así como dentro del mismo las planificaciones curriculares y los planes de orientación y tutoría, de atención a la diversidad, de convivencia, lingüístico, etc.

Al tiempo que el incremento de la capacidad de decisión, se produce un aumento de la capacidad de colaboración en los centros. Actividades que en otros tiempos se realizaban de forma individual, se van a desarrollar cada vez más de forma colegiada o cooperativa en parte porque así lo establece la normativa administrativa y en parte por exigencia de la propia evolución de los centros escolares. En estos momentos los proyectos o planes curriculares de etapa constituyen el resultado de un proceso de armonización de las planificaciones que realizan los maestros en el seno de equipos de ciclo o nivel o en departamentos (profesores de la misma materia) coordinados por la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro escolar.

El aula ha sido tradicionalmente considerada como el contexto casi exclusivo de actividad directa del maestro con un grupo de alumnos. En la actualidad, aun cuando la comunidad y el centro escolar reclaman cada vez más la presencia y actuación del maestro, sigue siendo el contexto en el que se desarrolla en mayor parte su intervención profesional.

En el aula el maestro ha de ser competente en la percepción y conocimiento de las características ecológicas que condicionan su actividad y en el establecimiento de formas de organización y normas de actuación que faciliten la existencia de un clima relacional gratificante y de trabajo eficaz tanto para los alumnos como para él mismo.

Desde una perspectiva ecológica las aulas presentan una serie de características que van a enmarcar la actuación docente. Así, en la actualidad y en mayor o menor medida, las aulas son inclusivas y en ellas el maestro ha de atender a alumnos con diversos rasgos académicos, sociales, culturales, personales...Esta atención se la deberá proporcionar de manera simultánea a todos los alumnos, teniendo en cuenta que su actuación no repercute en un solo alumno considerado en un momento dado el centro de atención, sino que en cierta medida también se proyectará sobre todo el grupo. En su intervención a veces no tendrá tiempo para reflexionar, sino que habrá de adoptar decisiones rápidas en relación con el ritmo de desarrollo de las actividades. El maestro deberá tener presente también que en el desarrollo de la actividad en clase no todo es predecible, sino que como en toda actividad humana existe siempre un margen, más amplio de lo que pudiéramos pensar, de indeterminación técnica.

Desde una perspectiva organizativa el maestro deberá ser competente en la disposición de tiempos, formas de agrupamiento, utilización de recursos, diseño de actividades..., realizando una distribución armónica de segmentos de actividad y de transición en función de las características de sus alumnos.

Paralelamente deberá ser también competente en el establecimiento de un clima de relaciones interpersonales que se fundamente en el respeto a los derechos de las personas, que se adapte al nivel madurativo de sus alumnos, que tenga carácter participativo y que se pueda aplicar de forma contextualizada.

4. Competencias curriculares específicas del maestro

De manera convencional y en las leyes educativas actuales (LOE, 2006, LOMCE, 2013) se considera el currículo como la organización o regulación del conjunto de objetivos, contenidos, métodos y técnicas y procedimientos de evaluación correspondientes a cada etapa educativa. En este concepto se abarcan las tareas clásicas del maestro relativas a la planificación, desarrollo y evaluación del proceso didáctico, es decir, a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de ellas se puede hacer referencia específica a la selección, adaptación y organización de objetivos y contenidos, a la concreción de métodos y técnicas, la selección y uso de recursos, la utilización de criterios y procedimientos de evaluación y el apoyo al desarrollo de planes de orientación y acción tutorial, de atención a la diversidad, de convivencia, de lectura, etc. (Fernández, 1994; Marclive, 2003; Halocha, 2007; Perrenoud, 2004, 2007, 2012)

Las competencias del maestro correspondientes a estas tareas curriculares presentan una dimensión cooperativa y externa al aula a través del trabajo en los equipos docentes correspondientes a cada ciclo o nivel. Y presentan también una dimensión más individual e interna, relativa al desarrollo operativo de la enseñanza, con la planificación inmediata de actividades según los cambios que se realizan a lo largo del proceso de enseñanza en función de sucesos imprevistos y posibilidades de optimización... Entre el conjunto de competencias clave en el ejercicio de la docencia en educación primaria se perfilan claramente las de planificación, selección y organización de contenidos, establecimiento de un clima de comunicación e interacción, utilización de métodos y técnicas adecuadas, atención orientadora y tutorial y evaluación de los aprendizajes y de la propia docencia. Estas competencias y quizás de manera especial la última, se vinculan fuertemente con la competencia para la reflexión, la investigación y la innovación de la enseñanza.

5. Planificación de la enseñanza

El maestro de educación primaria ha de ser competente en la realización de una planificación convencional de la enseñanza de acuerdo con las normas de la Administración al respecto. En los decretos de Currículo correspondientes a cada etapa se contienen objetivos y competencias básicas, contenidos y orientaciones metodológicas y para la evaluación de cada etapa así como los correspondientes a cada área curricular.

La programación anual del trabajo del profesor en el aula se estructura en una serie de programaciones más cortas, las unidades didácticas, en cada una de las cuales se incluyen todos los componentes fundamentales del proceso didáctico: objetivos y competencias, contenidos, metodología y técnicas, evaluación y apoyo al desarrollo de planes. Constituyen una guía para la actividad cotidiana y en ellas la concreción alcanza el máximo nivel posible.

En la planificación de su actuación el maestro ha de conocer cuáles son los objetivos generales de la etapa en que se encuentra y cómo los objetivos específicos que selecciona para su intervención en el aula, se adaptan al desarrollo de aquellos. En el caso de educación primaria el maestro debe tener presentes también las competencias básicas como referente sobre el que proyectar los aprendizajes de sus alumnos.

A la hora de desarrollar su actividad el maestro ha de ser suficientemente competente como para adaptar de manera flexible la programación previa a las características, necesidades, ritmos de aprendizaje de sus alumnos. La planificación previamente realizada no debe convertirse en un rígido esquema que impida la conformación emergente de la enseñanza y el aprendizaje.

6. Selección y organización de los contenidos

Los maestros de educación infantil y primaria son en principio, profesionales generalistas que se responsabilizan del aprendizaje de sus alumnos en una amplia variedad de áreas de contenido. En educación infantil *las de conocimiento de sí mismo, y autonomía personal, la de conocimiento del entorno y la de lenguaje: comunicación y representación. (Orden ECI/3960/2007 de 19-XII)* En educación primaria, *las de conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística, lengua castellana y literatura, así como lengua cooficial en algunas Comunidades Autónomas, y matemáticas, (Orden ECI/2211/2007 de 12 de VII). Solo en el caso de algunos ámbitos específicos se da la implicación de maestros especialistas: música, educación física, lengua extranjera, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.*

En todos los casos el maestro ha de ser competente para seleccionar contenidos correspondientes a los ámbitos de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes y valores. Frente a la tradicional inercia a trabajar de forma predominante los conocimientos, en la actualidad se subraya el interés formativo de habilidades, actitudes y valores.

Otra importante competencia se exige al maestro en la actualidad en el terreno de los contenidos. Se trata de la enseñanza de los denominados “temas transversales”, una serie de contenidos que no poseen un espacio curricular propio, sino que deberán desarrollarse “a través de” las disciplinas convencionales, de forma implícita a las mismas. En concreto, se incluyen dentro de ellos una importante serie de cuestiones de relevante valor social y personal (convivencia, medio ambiente, salud, igualdad...) así como lenguajes (verbal, audiovisual, informático...).

El maestro también deberá ser competente en la organización globalizada de los contenidos en torno a centros de interés propios del alumno, sobre todo en educación infantil, pero también en los primeros cursos de primaria. Esta forma de organización se basa en la consideración prioritaria de las motivaciones y ritmos de aprendizaje en estas edades y la subordinación a ellos de los núcleos de contenido, así como una estrecha vinculación entre éstos.

La estructura lógica de los contenidos y su organización en áreas diferenciadas se introducirán progresivamente con la edad en educación primaria, pero potenciando en todo caso fuertes vínculos de relación interdisciplinar a fin de no ofrecer al alumno una visión fragmentada, excesivamente intelectual y alejada de la realidad.

7. Utilización de métodos, técnicas y recursos adaptados

Una escuela predominantemente inclusiva, en la que interactúan niñas y niños con diversas características socioculturales, académicas, sociales..., hace necesario se potencien métodos y técnicas de atención a la diversidad así como métodos cooperativos en los que se estimulen capacidades de comunicación y colaboración (Veyrunés y Saury, 2009; Fernández Batanero, 2009; Pujolás, 2009) Los maestros de educación infantil y primaria en este sentido, han de ser competentes en el conocimiento y utilización de métodos y técnicas de estos dos tipos. La adaptación individual de la enseñanza hará necesaria una mayor actividad planificadora por parte del maestro (diseño de actividades, de recursos, de formas de agrupamiento adaptadas al alumno), así como una evaluación diferente a la convencional, que se caracterice por la combinación de criterios personalizados con los de carácter lógico y normativo. Se va a exigir al maestro también una mayor capacidad de observación y seguimiento de los progresos de cada alumno, pero fundamentalmente, una nueva actitud, de “optimismo pedagógico” según la cual esté dispuesto a proporcionar a cada alumno las condiciones más adecuadas para su éxito en el aprendizaje.

El maestro en este mismo sentido también, deberá ser competente en el desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas tanto a nivel personal como en colaboración con otros maestros de apoyo y especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

Otra importante competencia metodológica del maestro en una escuela plural inclusiva se refiere a la utilización de métodos y técnicas cooperativas como el trabajo en equipo. El interés pedagógico del mismo se pone de relieve si tenemos en cuenta que contribuye fuertemente al desarrollo de la identidad del alumno y al aprendizaje de habilidades sociales e intelectuales superiores. En este sentido, se considera que el maestro deberá ser competente en la formación de equipos (número de componentes, carácter homogéneo o heterogéneo, constitución por elección o designación...) así como para proporcionar a los equipos la infraestructura necesaria para su funcionamiento (tiempo, espacios, recursos...) y las orientaciones generales y específicas de trabajo.

El maestro también ha de procurar una distribución de tareas de liderazgo entre los miembros del equipo y deberá evaluar la actividad y resultados de su trabajo. También en este caso se podría asegurar que el componente fundamental de la competencia del maestro es su actitud positiva hacia la valoración de un aprendizaje horizontal (estimulación múltiple entre los miembros del equipo) frente a la exclusiva valoración tradicional del aprendizaje vertical (influencia del profesor sobre el alumno).

A una diversidad metodológica corresponde necesariamente una selección y utilización plural de recursos didácticos. El maestro ha de ser competente, en este sentido en el conocimiento, selección y utilización de variedad de recursos como los *impresos*: qué textos seleccionar y cómo utilizarlos, qué características han de reunir en cuanto a contenidos, actividades y lenguajes, los *manipulativos*, fundamentales para la estimulación de la motricidad y los sentidos en educación infantil, los *audiovisuales*, con la necesidad implícita de desarrollar en el alumno la capacidad de recepción crítica y análisis de la imagen y los *informáticos*, para cuya utilización el maestro deberá estar capacitado técnica y pedagógicamente.

8. Evaluación

Frente a una concepción tradicional restringida de la evaluación que se centraba en los resultados del aprendizaje al final de un proceso didáctico, en la actualidad se considera (Santos Guerra, 2008; Rosales, 2009) que:

- El maestro ha de ser competente en la evaluación diagnóstica de sus alumnos al comienzo de un determinado proceso didáctico a fin de poder adaptar la enseñanza a las características que presentan. También ha de ser capaz de diagnosticar o contribuir al diagnóstico de causas subyacentes a determinados problemas que de manera puntual presentan sus alumnos, a fin de apoyarlos en la superación de los mismos.
- El maestro ha de ser competente en el seguimiento del proceso de aprendizaje a través de las tareas cotidianas del mismo, con objeto de introducir medidas que puedan optimizarlo y evitar en todo caso la acumulación del error.
- El maestro ha de ser competente en la utilización de criterios de evaluación lógicos, normativos y personalizados a fin de hacer posible una adecuada evaluación en relación por una parte a niveles mínimos exigidos y a niveles normativos o estándar y por otra en relación al esfuerzo personal y a los progresos que el alumno realiza según sus propias capacidades.
- El maestro ha de ser competente en la utilización de una variada serie de técnicas de recogida de datos, entre las que en estos momentos y con referencia a educación infantil y primaria es necesario destacar la importancia de la observación tanto sistemática como naturalista, caracterizada ésta por realizarse de forma paralela a los procesos de aprendizaje, respetando el desarrollo natural de los mismos. Es preciso advertir sobre la conveniencia de que los exámenes finales clásicos sean sustituidos por la evaluación que de manera continua se realiza mediante el seguimiento de las actividades en el aula. Análisis de trabajos (portafolios, carpetas, dossier...) y entrevistas semiestructuradas constituyen asimismo valiosos instrumentos alternativos a los procedimientos tradicionales.
- El maestro ha de ser competente para estimular en sus alumnos y en si mismo la capacidad de autoevaluación, como reflexión sobre la propia actividad. En ambos casos constituye un instrumento muy valioso de autoconocimiento, responsabilización y perfeccionamiento de las tareas de aprendizaje y enseñanza.
- El maestro ha de ser competente en la realización de procesos de evaluación en equipo, al igual que en la planificación. Esta función evaluadora, especialmente importante para determinar criterios de promoción, puede constituir al tiempo un factor corrector de sesgos personales cuando en un determinado momento imágenes excesivamente sincréticas del profesor sobre un alumno pueden dar lugar a una evaluación equivocada si se realiza individualmente.

10. Comunicación didáctica

El desarrollo eficaz de las tareas docentes y discentes en el aula solo se puede lograr si existe un clima adecuado de comunicación interpersonal y grupal. El maestro, en este sentido, ha de ser competente para el establecimiento de este tipo de clima, que ha de

oscilar entre los extremos de las relaciones formales, sometidas a reglas y las informales, en las que se hace posible la manifestación de las características personales, emotivas, el compañerismo, la amistad...

Tradicionalmente se ha potenciado la formalización de las relaciones, en las que el maestro adopta un rol profesional e intenta que el alumno se subordine en su actuación a los parámetros de conducta que él considera adecuados para una mayor eficacia en el trabajo en relación al programa establecido y a sus propias aspiraciones. Para ello el maestro ha utilizado recursos de influencia personal y profesional y cuando éstos no han sido suficientes, se ha recurrido en la escuela convencional a la utilización de un sistema de premios y castigos físicos y morales como refuerzos de conductas deseables o inhibidores de otras que no están en línea con lo considerado adecuado por el profesor. Por lo general en este tipo de relaciones se fortalece el cumplimiento de normas que todo maestro se esfuerza por establecer desde comienzos de cada curso (Marclive, 2003) y por hacer cumplir a lo largo del mismo y que se vinculan con las que existen a nivel de centro escolar.

Esta forma de relación tradicional en su extremo ha llegado a crear climas de excesivo formalismo correlativos a un exceso de intelectualización de la enseñanza y de desmotivación en el aprendizaje, por lo que en la actualidad y a partir de aportaciones de destacados educadores de la Escuela Nueva, así como de investigaciones procedentes de ámbitos como la psicología humanista y la psicología social, se considera más apropiado el establecimiento de climas de relación en los que se combine el respeto a normas adaptadas, flexibles y participativas, con la posibilidad de la expresión personal de profesores y alumnos, el ejercicio de la empatía emocional y el respeto a las necesidades básicas de los miembros del grupo referidas al fortalecimiento de su autoconcepto, el mantenimiento de relaciones sociales satisfactorias, la posibilidad de alcanzar rendimientos significativos y de actuar con capacidad de autodeterminación.

En este sentido, el maestro ha de ser competente para el establecimiento de un tipo de clima relacional en el que se haga posible la combinación del trabajo en función de determinados parámetros del programa con la participación motivada del alumno.

La comunicación didáctica, sobre una base relacional adecuada, se hace operativa a través de la utilización de una amplia gama de lenguajes, entre los que ocupan un destacado lugar los vinculados a la persona (verbal, para-verbal y no verbal).

El lenguaje verbal, tradicionalmente utilizado de forma intensa en todos los niveles de enseñanza y en sus dimensiones oral y escrita, expresiva y comprensiva, puede constituir un instrumento que fortalezca la formalización de las relaciones o que facilite la participación espontánea. En la escuela tradicional se ha hecho un excesivo uso de la conversación formal, dirigida por el profesor, con escaso margen para la iniciativa del alumno. Generalmente el profesor explica oralmente contenidos del programa y puntualmente plantea cuestiones a sus alumnos. Dichas cuestiones suelen tener un carácter cerrado y dan lugar a una actitud responsiva.

El análisis de intercambios orales en las aulas convencionales revela una escasa presencia de intervenciones por propia iniciativa del alumno. La conversación se limita las más de las veces a los temas del programa sin permitir apenas margen para la aportación personal, creativa. (Veyrunes, y Saury, 2009; Jarlegan, 2010)

Las características del lenguaje para-verbal (ritmo, tono, volumen, acento, fluidez...) han sido poco tomadas en consideración, cuando en realidad pueden influir

considerablemente tanto en la comprensión del mensaje (ritmo, volumen, fluidez...) como en la expresión y comunicación de sentimientos (tono agudo o grave, inflexión de la expresión, volumen...).

Tampoco ha sido suficientemente valorada en la escuela tradicional la amplia gama de lenguajes no verbales como la mirada, los gestos, los movimientos, o el uso del espacio, con los que fácilmente se puede potenciar, sustituir o contradecir el lenguaje verbal.

Tradicionalmente se ha descuidado la formación del maestro en el uso de lenguajes tanto verbal, como para-verbal y no verbal y especialmente en estos últimos. En la actualidad es preciso subrayar la importancia de que sea competente en el uso de los mismos, dada la notable influencia que tienen en el éxito de la comunicación didáctica.

11. Investigación, reflexión, innovación y perfeccionamiento

Constituyen una serie de conceptos estrechamente relacionados entre si que hacen referencia a otras tantas competencias que ha de poseer el maestro. En estos momentos se considera que el profesional docente puede y debe investigar. Su investigación será diferente a la de carácter neopositivista, en la que el maestro se limita normalmente a colaborar con especialistas que solicitan datos, explican poco sus proyectos y con frecuencia no aportan resultados sobre el trabajo realizado, sobre todo resultados que puedan contribuir a la mejora de la enseñanza. El maestro constituye en este tipo de investigación un colaborador necesario pero poco beneficiado del esfuerzo que se le solicita.

La investigación cualitativa y la proyectada sobre el pensamiento del profesor a partir de los años ochenta del pasado siglo han puesto de relieve la posibilidad de que el docente realice investigación sobre la práctica a partir de la reflexión en torno a sus tareas en el aula y el centro escolar. Es más, en las últimas leyes sobre educación (LOGSE, 1990; LOE, 2006) se considera que esta investigación es fuente de innovación y perfeccionamiento y que el maestro tiene la obligación de llevarla a cabo.

Se entiende la reflexión sobre la práctica como un proceso de continua combinación de conocimiento teórico con la realidad vivida, proceso en el que el conocimiento constituye un instrumento analizador de la realidad y ésta un medio para probar la validez de aquel. De hecho, se han ido perfilando distintos modelos de reflexión como el deductivo, el inductivo o el contextual. Y se estima que la competencia para la reflexión se puede fomentar en el maestro a partir de su periodo de formación inicial a través de sus experiencias prácticas (Zeichner y Liston, 1987; Carr, 2007; Zeichner, 2010)

La reflexión sobre la práctica tiene más sentido en la medida en que contribuye a una mejor comprensión de la misma y a la adopción de medidas para su innovación y perfeccionamiento. Y en este proceso, tanto de reflexión como de adopción de medidas el docente puede, debe contar con el asesoramiento de profesionales especializados capaces de sugerir ámbitos para la reflexión en la realidad vivida y de ampliar los conocimientos del maestro para profundizar en dicha reflexión. Estos profesionales podrían ser denominados asesores de perfeccionamiento. Quiénes son y cuál es su manera de actuar? Podemos pensar en una variedad de posibilidades como las siguientes (Rosales, 2012):

Un Inspector, un Especialista perteneciente a los Centros de Profesores y Recursos, un Director de centro escolar, un Jefe de Estudios, un Orientador, un Profesor de apoyo, un

especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, la colaboración horizontal del profesorado...

12. A modo de conclusión: Propuestas sobre la formación de competencias

La formación inicial de maestros ha pasado de ser una Diplomatura universitaria de tres cursos a constituir un título de Grado con cuatro años de duración. Desde una perspectiva cuantitativa el incremento en tiempo podría implicar la posibilidad de tratar más contenidos de relevante interés pedagógico.

Pero esta dimensión cuantitativa no debe constituir sino el apoyo para un cambio de carácter cualitativo de mayores repercusiones que haga posible estimular en el futuro maestro el aprendizaje de una serie de competencias de las que en este artículo solo se han mencionado algunas por razones de espacio.

Los estímulos renovadores que el futuro maestro viva en su periodo de formación inicial deben constituir un factor posibilitante de perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera. Sería utópico pretender que en el periodo de formación inicial se desarrollaran todas éstas y otras competencias de manera completa. Pero tampoco se puede aspirar a menos que encauzar su adquisición despertando en él una fuerte motivación hacia su aprendizaje.

A la hora de analizar qué características deberá presentar la formación inicial del maestro para el aprendizaje de estas y otras competencias, es preciso hacer referencia a la necesidad de que las viva en el desarrollo de su plan de estudios, dada la fuerte tendencia de los profesionales de la enseñanza a reproducir en el ejercicio de la docencia los modelos experimentados durante su formación.

En este sentido, parece necesario que en los Grados de Maestro se manifiesten características como las siguientes:

- Vinculación de los centros y los planes de estudio con cuestiones e instituciones de carácter social y cultural. Actualización científica, social y cultural de las diversas materias.
- Desarrollo de los estudios en un clima de aceptación, inclusión, diálogo y cooperación.

Participación de los estudiantes del Grado de Maestro en la organización y funcionamiento de su centro, en la planificación, desarrollo y evaluación del propio plan de estudios.

- Desarrollo flexible de los programas tomando en consideración características emergentes de la actividad.
- Vinculación de aprendizajes teóricos con la realidad educativa especialmente a través del Practicum y de las sesiones de trabajo interactivo en diversas materias, estimulando en el estudiante la capacidad de reflexión y análisis de la realidad.
- Utilización de métodos, técnicas y recursos variados e innovadores, tomando en consideración la necesidad de adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y de fomentar en éstos competencias relativas a la comunicación y la colaboración.

- Utilización pedagógica de lenguajes verbal, para-verbal y no verbal, así como audiovisual e informático, como un necesario entrenamiento en el uso de los mismos por los futuros educadores.
- Utilización de formas de evaluación caracterizadas por la variedad de funciones y técnicas como las de carácter diagnóstico, formativo, autoevaluación, evaluación participativa, etc.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2004). *El libro Blanco del Título de Grado de Magisterio*. Vol I y II. Madrid: ANECA. Disponible en: <http://www.aneca.es/modal.eval/converdocs/titulos.html>
- Aránega, S. (2001). *La educación primaria: retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Graó
- Berger, J. y D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations á devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Francaise de Pedagogie*, 175.
- Berzin, CH. (2012). Tutorat entre pairs et Théorie implicite d'enseignement. *Revue Francaise de Pedagogie* 179, 73-82
- Bolivar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: ECOEM
- Carr, W. (2007). *El docente, investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapa
- Chioso, G. (2008). El estudiante como centro. Cómo cambia la universidad en Europa. En C. Rosales y E. González (eds), *La promoción de la salud en la universidad*. (1-24). Santiago: Tórculo
- Clandnin, J. (2007). *Handboock of narrative inquiry: mapping a methodology*. California: Sage Publications
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, Londres, 18 de mayo de 2007. Versión html del archivo [hppt/www.unizar.es/ees/doc/RD900-2007.pdf](http://www.unizar.es/ees/doc/RD900-2007.pdf).
- Crahay, M., Wanlin, PH., Issaieva, E. y Laduran, I. (2010). Fontions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Francaise de Pedagogie*, 172 (85-129)
- Cros, F. (2000). La innovación en la educación y en la formación en Europa: Las políticas nacionales. En A. Estebarez, *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. (59-84). Sevilla: Universidad.
- Day (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional docente y sus valores*. Madrid: Narcea
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Elliot, J. (2010) El estudio de la enseñanza y el aprendizaje, una forma globalizada de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68 (24,2) 223-242
- Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- European Parliament, Council of European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December, 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*
- EURYDICE (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Madrid: CIDE-MEC
- Fernández Batanero, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis

- Fernández Pérez, M. (1971). El residuo de indeterminación técnica en educación. *Revista Española de pedagogía*, 275-295
- Fernández Pérez M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI
- Gairín, J. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer
- Jimeno, J. (ed.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Halocha, J. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete Principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. London: Kluwer Academic Publisher
- Herran, A. (ed.) (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Imbernón, F. (2007) *10 Ideas clave: la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jarlegan, A. (2010). Les interactions individualisées maître-élève: une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue Française de Pédagogie*, 173.
- Lara, J. (ed.) (2005). *Guía para elaborar programas y medios didácticos en educación infantil y primaria*. Madrid: EOS
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. BOE n. 106 del 4-V)
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza. BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013
- Marclive, A. (2003). Etnografie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: Comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 142.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea: MEC
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado*. 15 (3) 195-211
- Mcalpine, L. y Weston, c. (2002). Reflection sigues related to improving professors teaching ans Students´earning. En Hativa N. y Goodyear, P. *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. (59-79) London: Kluwer Academic Publisher
- Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, 333, 11-39.
- Mirabilia, P. (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Catarata.
- Montero, I. y Bedmar, M. (2009). El uso de las historias de vida en el ámbito universitario: Recreación, innovación e intercambio desde un proyecto de acción intergeneracional. *Universitas Tarraconensis*
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación infantil. BOE. N. 312 de 29-2007
- Orden ECI/ 3857/2007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria. BOE. N. 312 de 29-2007
- Orden ECI/3960/2007 de 19 de XII, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE n. 5, de 5-I-2008)

- Orden ECI/2211/2007, de 12 de VII por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación primaria (BOE n. 173, 20-VII-2007)
- Ortega, J. (2010). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ouellet, F. (1994). *Le travail de groupe: strategies d'enseignement pour la classe heterogène*. Montreal. Québec: Cheneliere.
- Paquay, L. (ed.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer de Castilla- La Mancha
- Pérez Ferra, L. y Torres, J. (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Pérez Ferra, M. (ed.) (2012). *Asesoramiento al profesorado de secundaria para mejorar la calidad de los centros*. Jaén: Joxman
- Pérez Gómez, A. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24, 2) 37-60
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2009). *9 Ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- Quintanal, J. y Miraflores, E. (2008). *Educación primaria: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Madrid: CCS
- Real Decreto 1533/1986, de 1 de julio por el que se regulan las Asociaciones de padres. BOE n. 180 de 29-7.
- Rosales, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Santiago: Andavira
- Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, 20, 77-88.
- Rosales, C. (2012). Asesoramiento al profesorado de secundaria para el desarrollo del currículo. En Pérez Ferra, M. (ed.). *Asesoramiento al profesorado de secundaria para mejorar la calidad de los centros*. (83-103). Jaén: Joxman
- Santos Guerra, M. (2008). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa*. Madrid: Akal.
- Tejada, J. (2006) Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: Implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*. 340 1085-1117
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado* 13 (2), 1-15
- Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia*. Madrid. Alianza
- Vázquez, C. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan de apoyo. Modelo de programación para pedagogía terapéutica*. Sevilla: ECOEM
- Veyrunes, PH. y Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76
- Vogt, F. Y Rogalla, M. (2009). Developing Adaptative Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051-1060

Wahlström, N. (2010). Learning to communicate or communicating to learn? A conceptual discussion on communication, meaning and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 4, 431-449

Walsh, A. (2009). Modes of reflection: Is it possible to use both individual and collective reflection to reconcile the "three party knowledge interests in workplace learning? *European Journal of Education*, 44, 3, 385-398.

Wamlin, Ph. (2009) La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128

Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata