



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

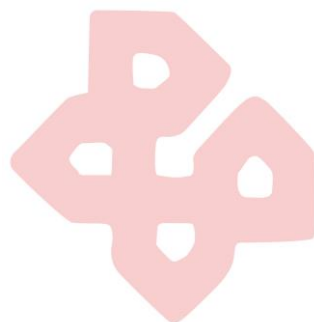
Fecha de recepción 24/01/2013

Fecha de aceptación 5/07/2013

MONOGRÁFICO

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS. EDITORIAL

Teacher training on competences. Leading Article



Miguel Pérez Ferra y Susana Gonçalves***

**Universidad de Jaén y ** Escuela Superior de Educación de
Coímbra*

E-mail: mperez@ujaen.es, susana@esec.pt

Con el título: “*Formación del profesorado en competencias*”, abordamos el presente número monográfico de la Revista Profesorado. La elección del mencionado título obedece a las evidencias que periódicamente aportan informes de carácter internacional sobre la calidad de la educación en los diferentes países de la OCDE. Concretamente, el último informe PISA pone de manifiesto que España se encuentra por debajo de la media de otros países de su entorno, concretamente entre 12 y 15 puntos en materias instrumentales tan importantes como: “*competencia lectora*”, “*competencia matemática*” y “*competencia científica*”, deficiencias que es necesario subsanar para incorporarse al paso que marca la sociedad del conocimiento.

Pero los informes solo plantean la situación actual del objeto de estudio de alguna ciencia social, en este caso, de las Ciencias de la Educación. Son, en definitiva, evidencias de cómo las naciones han asumido los grandes cambios periódicos generados por el agotamiento, por la saturación psicosocial, del ciclo en curso, que coloca las tendencias anteriores en su final y general necesidad de configurar cambios consistentes. Sin embargo, es muy difícil detectar cuándo se ha llegado a ese momento de inflexión. De hecho, en el ámbito de la educación, los agentes sociales más estrechamente implicados: autoridades académicas, profesorado, familias, etc., se aperciben del cambio cuando ya se ha instalado. Por esa circunstancia es más que oportuno hacer de precursores. Hay que conjeturar las posibilidades

de materialización de tendencias que se plantean para el futuro, vislumbrando el pensamiento predominante en esa época y preparando al profesorado para ello, así lo han hecho en países como Finlandia, Noruega u Holanda, entre otros. Lo que no se puede es subvertir la tendencia vigente, ya que dicha pretensión conduciría a la inutilidad y al desencanto.

Esto es lo que sucede en ocasiones con las reformas educativas que plantean nuevas situaciones para generar un cambio aún no demandado por la sociedad o sí es demandado, el profesorado no ha sido preparado oportunamente para abordarlo. Pero no es función de las reformas conjeturar el futuro, sino articular concepciones legislativo-organizativas y didáctico-curriculares que permitan gestionar los cambios demandados por la sociedad. En su diseminación, los cambios planteados por las reformas deben ser conocidos por el profesorado, pero la formación de los docentes no es función de las reformas, se ha debido plantear previamente y en espacios de tiempo más amplio, mediante un proceso progresivo de permeabilización en la sociedad y en los docentes sobre qué es lo que van a reclamar los nuevos tiempos a la escuela y la consiguiente preparación pedagógica para ello.

Esto es lo que ha sucedido con la sociedad del conocimiento, que demanda cambios consistentes en la formación del profesorado. “Planteando la información como un aspecto importante para alcanzar el saber, entendida como el umbral del conocimiento. Conjeturando el momento de utilizarla o de relacionarla con conocimientos pretéritos, que requieren saber pensar” (Pérez Ferrá, Quijano y Ocaña Moral, 2013, p. 242).

Cuando aludimos a la formación del profesorado en competencias, tema de este número monográfico, se suscita este problema. Se plantean las competencias profesionales como un recurso para que el profesor desarrolle su identidad profesional, para que sepa gestionar los proyectos curriculares, evitando la inflación de contenidos curriculares y favoreciendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como medio para solucionar la efímera relevancia de no pocos contenidos.

Se puede considerar más que aceptable el desarrollo teórico que se hace en los respectivos decretos de enseñanzas mínimas que ha desarrollado la LOE; sin embargo, no se ha planificado adecuadamente la formación del profesorado sobre las competencias que debe adquirir para el desarrollo de su desempeño profesional, ni para el conocimiento teórico que le permita conocer sobre qué concepción epistemológica de competencia es de la que estamos hablando, ni tampoco cómo abordar su desarrollo en los alumnos, planteando aún el proceso de habilitación en competencias básicas desde los mismos planteamientos con los que se aborda el aprendizaje de contenidos.

En la propuesta de elaboración de este número monográfico se ha optado por la formación del profesorado en competencias, ya que es un agente de vital importancia en el nuevo perfil que adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pisa se ha referido sobre todo a la mejora en la adquisición de las destrezas instrumentales básicas, en las que aporta datos muy mejorables para España y su aplicación al conocimiento cultural. También el profesor ha de favorecer el desarrollo de las competencias básicas en sus alumnos, entendidas como el dominio que facilita la interacción con el mundo activo, así como la posibilidad de que puedan acercarse al conocimiento de la realidad. Estos y otros aspectos enumerados demandan un profesorado que disponga de la habilitación en aquellas competencias didáctico-curriculares que faciliten el ejercicio de su actividad docente. Evidentemente, uno de los grandes retos que tiene Europa y especialmente España es la mejora de la educación y ese logro pasa ineludiblemente por la habilitación del profesorado en aquellas competencias específicas de su actividad profesional.

Ciertamente, los considerandos anteriores ponen de manifiesto que la sociedad actual está experimentando múltiples cambios, que surgen de modo sobrenatural y en diferentes direcciones y sentidos, cambios que afectan a la deslocalización de los ámbitos y espacios de producción de riqueza, como estamos comprobando recientemente en Europa y especialmente en países como España. Las circunstancias aludidas se han generado por diversas razones, entre ellas, por el hecho de no haber asimilado que la fuente de esa riqueza a la que se ha aludido se ha concretado en la capacidad de generar información, producir

conocimiento a partir de ella, saber diseminarlo y aplicarlo al desarrollo mediante tecnologías.

Una de las razones por la que determinados países han perdido su posición predominante en el ámbito internacional, se halla en el hecho de que no han asumido ese reto descrito en líneas anteriores, que se concreta en generar conocimiento y, previamente, en la formación del profesorado para preparar a los estudiantes en este sentido. Hablamos, pues, de vertebrar una sociedad del conocimiento, ya que es un bien preciado, ahora más que nunca. Sin embargo, generar conocimiento plantea dos tipos de situaciones para las cuales hay que preparar a la sociedad; en primer lugar, la investigación avanza a un ritmo vertiginoso, razón por la cual lo que hoy es relevante y novedoso, pero efímero, mañana se torna irrelevante; en segundo lugar, y consecuentemente con lo anterior, se genera la necesidad de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). Este reto afecta a la escolarización de las poblaciones jóvenes, que deben adquirir competencias básicas para su integración social y futuro desenvolvimiento profesional. Entendemos por competencias básicas: “La habilitación que moviliza recursos para poder hacer, pero no entendida como mera aplicación, ni como una reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el que le aporta la singularidad de cada persona, en circunstancias diferentes, a fin de que pueda desenvolverse en las tareas y situaciones que comporta la vida ordinaria” (Pérez Ferra, 2011, p. 78). Entre esas competencias se encuentra la competencia “aprender a aprender”.

Subir al “*tren*” de esta nueva concepción de la formación comporta llevar a cabo una acción decidida en las escuelas y centros de secundaria, para abordar el desarrollo de un currículum basado en modelos fundados en la tradición hermenéutica, concretamente -en el caso de España- en el modelo socioconstructivista, que propone la legislación vigente. Es un modelo, que articula los aprendizajes desde planteamientos inductivos, se fundamenta en el aprendizaje significativo, mediante el desarrollo de tareas que facilitan la adquisición de capacidades y habilitan para el logro de competencias básicas.

Pero un nuevo modo de concebir el currículum entraña dificultades, tanto para los alumnos, protagonistas centrales en los procesos de aprendizaje, como para el profesorado, que es el verdadero artífice a la hora de diseñar y articular el proceso. Siguiendo a Bolívar (2008), este nuevo ámbito para diseñar y gestionar el currículum comporta cambios sustantivos, relativos a la definición de tareas asociadas a las competencias básicas correspondientes y a los elementos que integran dichas competencias, tales como: actitudes, destrezas, habilidades, valores y capacidades, estableciendo una metodología que comporte el aprendizaje significativo y por descubrimiento, atendiendo a procedimientos inductivos y estableciendo unos criterios de evaluación que valoren las capacidades, para que -a través de diferentes tareas- se pueda comprobar el nivel de adquisición de las unidades de competencia y de las mismas competencias. Todo ello supone que el profesorado debe conocer cómo dinamizar grupos, gestionar el trabajo en equipo, evaluar mediante carpetas y articular métodos apropiados para adquirir y hacer adquirir competencias.

Como ya se ha afirmado, la participación del profesorado es de vital importancia, pero hay algunos aspectos sobre los que conviene reflexionar. El profesorado está padeciendo una serie de reformas, más por conveniencia política que por oportunidad o necesidad didáctica. Esta realidad, adicionada a las deficiencias en los procesos de diseminación y de institucionalización de las reformas, ha dado lugar a que el profesor atiende a la realidad burocrática de los cambios que se le presentan, sin profundizar ni asumir el verdadero calado de los cambios que se le plantean. Ni siquiera las reformas planteadas han podido ser evaluadas en su totalidad, ni por el escaso tiempo en que han estado vigentes, ni por el desarrollo de su posible potencial formativo-didáctico. No podría ser una excepción, de hecho no lo es, la actual reforma que avocada a su clausura legislativa cuando lleva vigente tan solo desde dos mil seis, tiempo insuficiente para contrastar sus bondades y debilidades.

Se afirma con inusitada frecuencia que el profesorado no está comprometido con movimientos de renovación, que se resiste al cambio, pero no es menos cierto que la experiencia acumulada de años le ha puesto ante la evidencia de que los currículos ofertados tienen un sentido acentuadamente ideológico. Tampoco, lo hemos constatado a lo largo de la vida profesional de quienes suscribimos esta introducción, el personal que desempeña

funciones de asesoramiento ha sido preparado convenientemente -en un porcentaje no desdeñable- en los temas capitales que informan las reformas educativas. Lo cierto es que la formación y evaluación de competencias básicas es uno de los temas que se está obviando en no pocos centros educativos, bien porque los profesores no han tenido la oportunidad de adquirir la preparación adecuada o porque desconocen la trascendencia que tiene este modo de enfocar la enseñanza y no han mostrado interés por ello.

Los cambios aludidos, que ha generado la sociedad del conocimiento y la introducción de competencias en el currículum, demandan un profesorado que adquiera nuevas competencias didáctico-curriculares que permitan a los docentes: conocer la realidad curricular con la que va a trabajar, así como el corpus didáctico que le va a permitir desarrollar el currículum para habilitar en competencias, desplegar los criterios del modelo propuesto o planificar el proceso educativo, de modo que se planteen y desarrollen las tareas más convenientes para adquirir capacidades y desarrollar las competencias que las integran. Para ello se han de plantear los aprendizajes atendiendo a procesos inductivos, propiciando la indagación de los estudiantes, atendiendo a que los aprendizajes sean significativos, favoreciendo la adquisición de aprendizajes mediante trabajos en grupo, generando en los estudiantes situaciones de aprendizaje que partan de cómo el alumno conjetura el modo de adquirir información, cómo seleccionarla y abordar el momento de aplicarla para generar conocimiento. También debe conocer estrategias para motivar al estudiante y estimular su esfuerzo; conocer los procesos de interacción en el aula y disponer de las habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia entre los alumnos.

El desempeño del profesorado comporta no solo poner a los estudiantes en las mejores condiciones de aprender, sino que también debe definir los criterios e instrumentos que permitan valorar el nivel de dominio de las competencias que han adquirido o están en proceso de adquirir a través de sus aprendizajes. Partiendo de esta premisa, el docente ha de planificar el proceso de evaluación de competencias, aunando todos los componentes curriculares que desarrolla y utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que, de forma explícita, se evidencie la adquisición de capacidades que den lugar al desarrollo de competencias profesionales en nuestros alumnos. Atendiendo a lo dicho, Zabalza (2006) plantea que la programación de la enseñanza supone:

Tomar en consideración las determinaciones legales, tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (áreas de conocimiento o materias), tomar en consideración el marco curricular en el que se ubica la disciplina, tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, así como las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles (p. 4)

Sin embargo, no existe una concepción a nivel nacional que intente modificar los programas de formación permanente del profesorado, entendiendo como tal: “El proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originados por la necesidad de renovar sus conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” Pinya (2008, p. 4) Se podría afirmar que la formación permanente del profesorado no es ya una opción conveniente, sino una obligación moral de quienes deben mantener un compromiso permanente con quienes inician sus proyectos de vida personal. Incluso hay quienes van más allá, y hablan de la formación permanente como único vínculo del profesorado con la realidad educativa que le envuelve. Imbernón (2007) ha abundado en la idea de que los procesos de formación permanente no son innovadores, ya que los contenidos, las experiencias y los aprendizajes derivados de la formación recibida por el profesorado, responden a su modelo tradicional y descontextualizado. Álvarez Rojo (2007) ha abordado el tema desde otra perspectiva, indicando que en los planes de formación continua, salvo notables excepciones, tales como grupos de trabajo e innovación docente, la formación impartida no está suficientemente relacionada con el desempeño profesional docente. Es, por tanto, más que conveniente que la formación recibida por el profesorado incida directamente en las necesidades de cambio, mejora del proyecto curricular y programación de aula, así como en las situaciones particulares de los alumnos; es decir, sea adecuada a sus necesidades formativas e incida en aspectos relevantes.

El trabajo mediante grupos de reflexión, la colaboración entre el profesorado, el estudio de casos, el estudio de incidentes críticos y viñetas narrativas redactadas por profesores del grupo de trabajo, pueden ser excelentes procedimientos de trabajo para que los docentes adquieran una formación pertinente. La descripción de su enseñanza, el contraste de la misma con la de otros compañeros de grupo y la asunción de decisiones compartidas, constituyen un instrumento de primer orden para aprender a tomar decisiones. Diferentes estudios de opinión han confirmado que el profesorado plantea que se requiere un mayor empeño para mejorar la planificación de los cursos, de modo que se planteen como respuestas adecuadas a la práctica profesional de los docentes, de manera que sea posible mejorar y resolver los problemas prioritarios que surgen en los centros docentes. Por ello es fundamental para la mejora de los programas de formación, responsabilizar a los profesores participantes en programas de formación permanente, mediante la aportación de sus opiniones y el diseño de actividades y tareas que les permitan aplicar sus conocimientos a la práctica cotidiana de cada día. Es un medio de innegable importancia en la medida en que no solo el profesor vincula teoría y práctica, sino que ello le permite profundizar en el modelo en el que está trabajando y evidenciar la cultura profesional en la que se “mueve”

En los estudios de grado de Educación Infantil y Primaria se ha optado por la formación de los futuros egresados en competencias. Esta circunstancia debería ser decisiva para la habilitación de los futuros docentes, pero no son pocos los obstáculos habidos, desde la elaboración de las guías que plantean las competencias profesionales específicas como objetivos operativos, el hecho de que los estudios de maestro son atendidos en no pocas ocasiones por profesorado novel, poco es conocimiento didáctico o la escasa disponibilidad de tiempo y el número creciente de alumnos por aula, entre otros considerados, dificultan en gran medida un proyecto ambicioso para la formación inicial de los futuros docentes.

Si importante es la formación inicial del docente, las competencias profesionales se adquieren básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, sobre todo, a través de procesos culturales vividos. Consideramos que el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado demanda previamente la adquisición de determinadas competencias genéricas, entre otras: competencia TIC, aprender a indagar, trabajo en equipo, aprender a aprender, etc. El segundo paso sería el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Si el profesorado debe pretender que sus alumnos se habiliten en las competencias básicas, además de las competencias referenciadas debe disponer de los conocimientos teóricos necesarios, no solo basta con el conocimiento de los mismos, sino de la habilitación para tornar el conocimiento científico en conocimiento escolar. También deben poseer habilidades, destrezas y actitudes que faciliten su desenvolvimiento en el contexto en el que se desarrolla su actividad profesional.

No son pocas las clasificaciones que se han elaborado sobre las competencias profesionales del docente, las diferencias entre unas y otras son considerables, pero entendemos que están determinadas por la consideración que cada autor tiene sobre el perfil profesional del profesorado para ejercer su trabajo y por el contexto en el que se desarrolla dicha actividad, sin obviar la etapa educativa o nivel de estudios en el que imparte docencia. Sin embargo, todas son convergentes hacia espacios de mejora profesional y el buen hacer del desempeño profesional.

Consideramos dos planteamientos, uno defendido por el ginebrino Perrenoud (2004) y otro por el profesor Zabalza (2003). Perrenoud (2004), que se refiere a diez competencias del profesor de Primaria, alude a las siguientes:

”a) Organiza y anima situaciones de aprendizaje, b) gestiona la progresión de los aprendizajes, c) elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación, d) implica a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, e) trabaja en equipo, f) participa en la gestión de la escuela, g) informa e implica a los padres, h) utiliza las nuevas tecnologías, i) afronta los deberes y los dilemas éticos de la profesión y j) organizar la propia formación continua” (pp. 15 - 16).

Como se puede observar, estamos ante una realidad en la que se demanda al profesor desarrollo y equilibrio en la conformación de su identidad profesional docente.

En el ámbito de España, la propuesta de Zabalza nos parece interesante, en el modo de abordar el perfil docente del profesor universitario. Propone también diez competencias, a saber: a) Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) selecciona y prepara los contenidos disciplinares, c) ofrece información y explicación comprensibles y bien organizadas, d) utiliza con destreza las TIC, e) diseña metodología y organiza actividades, f) se comunica y se relaciona con los alumnos, g) tutoriza, h) evalúa, i) reflexiona e investiga sobre su enseñanza y j) se identifica con la institución y trabaja en equipo.

Pero la habilitación en todas estas competencias profesionales, como ya se ha hecho referencias líneas atrás, entraña un conjunto de conocimientos, disposiciones y habilidades. Nos referimos a las capacidades que deben desarrollar los profesores, a sus actitudes respecto al desempeño de tareas con competencia, a las habilidades y destrezas que demandan determinados principios de acción o a los valores que se constituyen en referentes universales para su acción.

Como ha indicado Tejada (2005), el profesorado: “...ha de moverse en el ámbito de la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 11). Sigue haciendo referencia Tejada (2005) a tres tipos de competencias que son de máxima utilidad para diseñar y articular la formación del profesorado; *competencias conceptuales*, que integran el saber relativo a la profesión y el saber hacer, que implica el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.; *competencias psicopedagógicas y metodológicas*, que integran el saber y el saber hacer, lo que comporta la planificación de la formación, los métodos de enseñanza, así como los procesos evaluativos; por último, y no por ello menos importante, el profesor o la profesora deben adquirir *competencias de carácter social* que les permita establecer buenas relaciones con el resto de compañeros, con las familias e interactuar con los alumnos. Es el ámbito de los valores, las actitudes o disposiciones y de la integración de las normas acomodándolas a la realidad contextual en la que se lleva a cabo el proceso formativo.

Sin embargo, no todo lo dicho hay que agruparlo en torno a una realidad académica disciplinar; por el contrario, hay que asumir la realidad, una realidad que comporta diferentes niveles de habilitación en las competencias referenciadas, según posibilidades, aptitudes, disposiciones y experiencia profesional; favoreciendo en el docente un desarrollo equilibrado de su identidad profesional, que le permita optar en cada situaciones por opciones formativas que estén en consonancia con sus carencias; consideración de los diferentes escenarios de formación profesional, no solo como referentes para iniciar acciones formativas, sino también como ámbitos para la cualificación profesional en la práctica, optando por una formación orientada más hacia los servicios que hacia los programas, con una acentuada vertiente hacia lo que acontece diariamente en la práctica.

Los estudios de este número monográfico se agrupan en torno a tres planteamientos, que atienden a la naturaleza de las colaboraciones: aproximación epistemológica y formación del profesorado, estudios relativos a competencias genérica y estudios que abordan competencias específicas.

I

En torno al primer ámbito, el profesor Ángel Díaz-Barriga, con el título: “Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?, se plantean dos tesis que articulan el artículo. Se argumenta que no hay una estrategia específica para trabajar en el aula desde el enfoque de competencias y en la segunda, se considera que su desarrollo conceptual y práctico debe partir desde una escuela de pensamiento en competencias.

El doctor Aurelio Villa de la Universidad de Deusto, aborda con otros investigadores del equipo INNOVA, presenta un estudio sobre “Valoración del profesorado de Magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado”. En ella se aborda la valoración que el profesorado y responsables académicos de magisterio realizan sobre el aprendizaje basado en competencias (ABC).

El doctor Miguel Pérez Ferra aborda mediante, “La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes”, como el profesorado puede construir su práctica a través de la indagación. Se atiende a la reflexión crítica compartida como proceso para definir su pensamiento, concretar su identidad profesional y así como desarrollar sus competencias profesionales.

Carlos Rosales López, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela plantea en: “Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro” un análisis de las competencias que han de adquirir los Maestros de Educación Primaria en su formación inicial y vincula estas competencias a los aprendizajes a alcanzar por sus alumnos. Aborda una propuesta que facilite el desarrollo de dichas competencias en los futuros egresados.

Los doctores José Tejada Fernández y Carmen Ruiz Bueno, ambos profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrollan mediante: “Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente” un interesante estudio en el que se reflexiona sobre el papel del prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias en la práctica profesional y en escenarios socioprofesionales, procesos ligados particularmente a la adquisición de competencias docentes.

Con el título: “Qué tipo de competencias docentes se necesitan para el año 2020”, las profesoras Marjaana Soininen, Tuula Merisuo-Storm y Riitta Korhonen, de la Universidad de Turku (Finlandia) abordan las razones de la excelencia de la calidad de la enseñanza en este país; se abordan los cambios habidos en el sistema educativo y la orientación actual de la educación finlandesa; describen los cambios en la formación del profesorado y su estructura actual y reflexionan sobre la importancia que tiene el sentido ético docente en el desempeño de su trabajo.

II

Un segundo grupo de aportaciones inciden en algunas competencias genéricas que deben adquirir los profesores, de vital importancia para ejercitar y mejorar el desarrollo de las competencias profesionales.

Los doctores Susana Gonçalves (Instituto Politécnico de Coímbra, Portugal) y Hugo Verkest (Khatu, Univerdad Católica del Sureste de Flandes, Torhout , Bélgica), con el título: “Competencias para la ciudadanía activa en un contexto intercultural”, sugieren cuestiones didáctico-curriculares para favorecer el desarrollo de competencias para la ciudadanía activa y plantean el enfoque innovador de Howar Gardner: Las cinco mentes del futuro, para justificar el perfil de un ciudadano activo en las sociedades del futuro.

El profesor Philippe Perrenoud (Universidad de Ginebra) con el tópico: “Aprender a trabajar en equipo es el desarrollo de más de una competencia” delinea la cooperación como realidad que depende de la situación en la que se ejerce el trabajo cooperativo, de la formación inicial y del aprender haciendo. Articula su colaboración en tres núcleos: competencias de las que depende la existencia o desaparición de un equipo; competencias de las que depende su funcionamiento y “herramientas” didácticas para desarrollar estas competencias.

Los doctores Sevillano García (UNED) y Fuero Colmena (Universidad de Castilla La Mancha), abordan mediante la: “Formación del profesorado en TICS: Un análisis”, las demandas que plantea el alumnado a la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, qué aspectos considera como deseables y qué considerandos a tener en cuenta para un óptimo trabajo con las nuevas tecnologías en el aula.

III

El tercer bloque de colaboraciones aborda algunas competencias específicas, para el desempeño de la actividad profesional docente.

Los doctores Rosa Nortes Martínez-Artero y Andrés Nortes Checa de la Universidad de Murcia presentan una investigación relativa a la: “Formación inicial de maestros: un estudio en el dominio de las matemáticas”, colaboración en la que plantean las considerables carencias de conocimiento y competencias matemáticas de los estudiantes del grado de maestro, así como qué nivel de confianza, motivación, agrado y utilidad de la competencia matemática.

Las doctoras Rocío Quijano, María Teresa Ocaña de la Universidad de Jaén y la profesora de Secundaria María del Mar Toribio, abordan el: “Grado de adquisición de componentes específicos de la competencia científica en alumnos del grado de maestro”, reflexionando sobre las aportaciones de un estudio en el que se analiza el grado de adquisición de la competencia científica en estudiantes del Título de Grado de Maestro (Educación Primaria, utilizando la importancia de los contextos cotidianos en la enseñanza del conocimiento del medio.

Finalmente, mostrar nuestro agradecimiento a los doctores Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Segovia, director y secretario, respectivamente, de la Revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, por su disponibilidad y posibilidad de que este número vea la luz.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación [versión electrónica]. *Educación XX1*, 10, 15-37.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM: Sevilla.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Pérez, M. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario para la gestión de un currículum orientado a la diversidad. En A. Pantoja; M. Zuwierewicz y R. Moraes (Coordes.). *Diversidad y adversidad*. Joxman: Jaén., pp. 58 - 81.
- Pérez Ferra, M., Quijano López, R. y Ocaña Moral, M. T. (2013). El profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 235-254.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 0, (1), 3-24. Consultado el 22 de julio de 2011 desde: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/c_pinya.pdf
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2) <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html> (Consulta: 15/01/2006)
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea. Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, 30, 91-118.
- Zabalza, M. A., (2006). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Documento policopiado. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.