



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

**NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN
DE LOS MAESTROS DE ACUERDO CON LA DECLARACIÓN DE BOLONIA****Dra. Montserrat Alguacil de Nicolás y Dra. Mercè Pañellas Valls**

Universitat Ramon Llull

Resumen

El nuevo perfil del maestro abarca las funciones de facilitar, tutorizar y gestionar los aprendizajes (Mas y Ruiz, 2007). Trabajar en este sentido, obliga a cambiar el planteamiento metodológico tradicional en los estudios de magisterio y uno de los aspectos más significativos del cambio metodológico que implica la Declaración de Bolonia (1999) es el diseño de los estudios desde la perspectiva de las competencias profesionales.

El replanteamiento metodológico y organizativo de la concepción del aprendizaje, nos ha llevado a formular una propuesta de modelo de estilo docente universitario para la formación de los maestros, fundamentada en el desarrollo de las competencias cognitivas y las habilidades sociales y profesionales, en consonancia con algunas de las concepciones de inteligencia y teorías del aprendizaje que incluyen dimensiones sociales y/o afectivas, como las de Thorndike, Piaget, Gardner, Sternberg, Goleman o Mayer y Salovey, en las que el rol protagónico del estudiante y el carácter orientador de la tarea del profesor concurren en una visión constructivista del proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo a través de módulos, que son espacios didácticos encaminados al desarrollo de competencias diversas (Hermansen, Olguín y Rozas, 2004). En este estudio se presentan dichos escenarios pedagógicos.

Palabras clave: Declaración de Bolonia, formación de maestros, competencias, metodología, espacios didácticos.

NEW EDUCATIONAL SCENARIOS IN TEACHER TRAINING IN ACCORDANCE WITH THE BOLOGNA DECLARATION**ABSTRACT**

The new teacher profile encompasses the functions of facilitating, tutoring, and managing learning (Mas & Ruiz, 2007). Working in this direction forces us to change the traditional methodological approach in Teacher Training studies, and one of the most significant aspects in the methodological change implied by the Bologna Declaration (1999) is designing studies from the perspective of professional competences.

This methodological and organizational reconsideration of the concept of learning has led us to propose a model of university teaching style to train teachers, base on the development of cognitive com-



NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS...

petences and social and professional skills, in keeping with some concepts of intelligence and learning theories that include social and/or affective dimensions, such as those by Thorndike, Piaget, Gardner, Sternberg, Goleman or Mayer and Salovey, where the students' leading role and the guiding nature of the teacher's function are combined in a constructivist vision of the teaching-learning process carried out through modules, which are didactic areas aimed at developing diverse competences (Hermansen, Olguín, & Rozas, 2004). This study presents these pedagogical scenarios.

Keywords: Bologna Declaration, teacher training, competences, methodology, didactic settings.

INTRODUCCIÓN

En una sociedad compleja, cambiante y global se entiende que la función principal del maestro es ayudar a que el alumno aprenda y contribuir a su formación integral. Esta educación completa se tiene que basar en las diferentes concepciones de inteligencia que incluyen la dimensión afectiva, como por ejemplo los modelos de Thorndike, Piaget, Gardner, Sternberg, Goleman o Mayer y Salovey. Por tanto, el profesor necesita de una formación que le capacite para lograr no sólo que el discente adquiera conocimientos, sino también para que asimile procedimientos, para que cultive fórmulas de convivencia y en definitiva para que se ejercente en el ser (Delors, 1996).

Entendemos que una escuela no es únicamente un lugar donde se transmiten conocimientos objetivos, ha de ser un espacio único, creado en función de los niños. Las situaciones siempre son impredecibles pero precisamente por la novedad de cada instante debemos estar preparados para dar una respuesta específica, distinta ante cada situación (Alguacil y Vicente, 2008). La formación en la escuela se efectúa también fuera de los contenidos de las asignaturas obligatorias: una metodología activa y cooperativa en el aula, una actuación orientadora del profesor-tutor, una organización escolar donde el alumno tenga voz, una escuela inclusiva y una implicación de la institución escolar en la mejora del entorno son esenciales para una educación integral de la persona (Pañellas y Alguacil, 2008). Desde nuestro punto de vista, no hay duda de que la preparación de los docentes es una pieza clave en este asunto.

Pero, esta formación completa no es únicamente responsabilidad del profesor. El papel de las familias es primordial. En este sentido, aportaciones como las de Moustakas (1978), Álvarez y Bisquerra (1996), Boza y otros (2001) o las de Comellas (2002) apuntan hacia un perfil de tutor o tutora, asesorado por un orientador, que sobrepase los límites de su aula y se implique en la cooperación familia-escuela promoviendo la orientación vocacional y profesional.

Formar en la toma de decisiones, en la responsabilidad y en la autonomía constituirá un largo camino que se debe iniciar desde que el niño o la niña empieza su escolarización, y para ello, sus maestros tienen que estar educados en las mismas actitudes y convicciones.

DESARROLLO

2. 1. Competencias necesarias para la formación del maestro

Uno de los aspectos más significativos del cambio metodológico que implica la Declaración de Bolonia (1999) es el planteamiento de los estudios de formación del profesorado desde la perspectiva de las competencias profesionales que los estudiantes tienen que adquirir. Este modelo implica grandes novedades en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades (Benito y Cruz, 2005), que tienen que transformar las actuales ofertas formativas (Rué, 2007), obligando a cambiar los escenarios docentes tradicionales de las asignaturas, basados fundamentalmente en la adquisición de contenidos y en las clases magistrales, hacia nuevas coreografías didácticas de manera que, como afirma Roe (2002), los estudiantes lleguen a ser capaces de realizar adecuadamente un



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

trabajo, función o rol, a través de un proceso de aprender – haciendo, mediante prácticas o estrategias de aprendizaje en las cuales se integren conocimientos, habilidades y actitudes.

Así, las competencias a lograr en los estudiantes a lo largo y al finalizar su formación constituyen la piedra angular del diseño curricular (Artismuño, 2005). Este enfoque por competencias del currículo, que encuentra su sentido en el marco de un paradigma de enseñanza centrada en el aprendizaje (Prieto, 2008), dota al estudiante de protagonismo (Hernández Pina y otros, 2005; Morales, 2005; y Aguaded y Fonseca, 2007) y brinda la oportunidad de abrir un importante espacio de reflexión para el profesorado e impulsar una mayor cercanía y diálogo entre la universidad y la sociedad, como consideran Yañiz y Villardón (2006).

2.2. Definición conceptual de competencias en relación a la formación docente

En el proyecto Tuning (Comisión Europea, 2006) se define la competencia como: “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bezanilla, 2003).

En el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE y Ministerio de educación y Ciencia (2005), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, se define el término competencia como capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz, y Alsina (2002) añade que esta eficacia se dará cuando el estudiante adquiera un grado de metaconocimiento suficiente para lo cual será necesario: saber, hacer y ser.

Perrenoud (2004) propone que el concepto de competencia incluye cuatro tipos de saber: Esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción); saberes (qué); saberes procedimentales (cómo) y actitudes.

Muchas son las definiciones de competencias pero todas presentan aspectos comunes, como bien resumen Zabala y Arnau (2007) que explican que competencia es una actuación eficiente en un contexto determinado; conocimientos interrelacionados con actitudes; el pleno desarrollo de la persona como finalidad de la educación; aprendizaje funcional a partir de situaciones y problemas reales; agrupación de disciplinas provocada por dicha funcionalidad de las competencias; evaluación de procesos; e integración de distintos ámbitos, el social, el interpersonal, el personal y el profesional.

En el ámbito que nos ocupa - la formación de maestros – nos centraremos en la necesidad de formar buenos docentes, reflexivos, críticos y comprometidos con la excelencia de la enseñanza, que hagan que los niños y niñas aprendan de manera comprensiva conceptos y procedimientos importantes. Es en este ámbito de la profesión docente donde es importante tener en cuenta las siete competencias que Cano (2007) resalta especialmente: la capacidad de planificar y organizar el propio trabajo, de comunicarse, de trabajar en equipo, de afrontar conflictos desarrollando habilidades interpersonales, de utilizar las nuevas tecnologías, de revisar constantemente el trabajo y de hacer todo ello con responsabilidad y realismo, conociendo las propias posibilidades y debilidades.

El nuevo referente, las competencias, entendidas como aptitudes que hay que promover y que incorporan los conocimientos académicos pero también la práctica profesional, supone una revisión del trabajo docente tanto a nivel de organización de las materias, de metodología, de evaluación y de recursos didácticos para poder dar una respuesta positiva a la oportunidad que brinda el nuevo modelo educativo superior (Tejada, 2007).



NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS...

2.3. Replanteamiento metodológico en la formación del futuro maestro

El replanteamiento metodológico y organizativo de la concepción del aprendizaje, nos ha llevado a formular una propuesta de modelo de estilo docente universitario para la formación de los maestros, fundamentada en el desarrollo de las competencias cognitivas y las habilidades sociales y profesionales, en la que el rol protagónico del estudiante y el carácter orientador de la tarea del profesor concurren en una visión constructivista del proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo a través de módulos, que son recursos didácticos encaminados al desarrollo de competencias diversas a partir de actividades que incluyen aspectos de una a más materias (Hermansen, Olguín y Rozas, 2004).

Se realizan en un tiempo determinado (un cuatrimestre de un curso académico) y en distintos espacios, e integran diferentes áreas de conocimiento desde las que se plantea un trabajo común que permita al estudiante llegar a comprender los vínculos estratégicos entre los conocimientos propios de estas disciplinas y como indica Chamorro (2003), aplicarlos a situaciones nuevas y estableciendo relaciones entre estas situaciones y anteriores ya conocidas.

El trabajo que se le pide al estudiante es progresivo en cuanto al desarrollo y elaboración de estrategias, la comprensión de conceptos y la reflexión sobre los propios procesos. Se parte siempre de un enfoque de situación problemática abierta con unos objetivos determinados, para que durante el proceso el estudiante vaya adquiriendo las competencias necesarias para resolver dicha situación.

Estos módulos requieren una evaluación y una retroalimentación permanente, así como una reflexión metacognitiva sobre el proceso que se va siguiendo, tanto para el alumno como para el profesor.

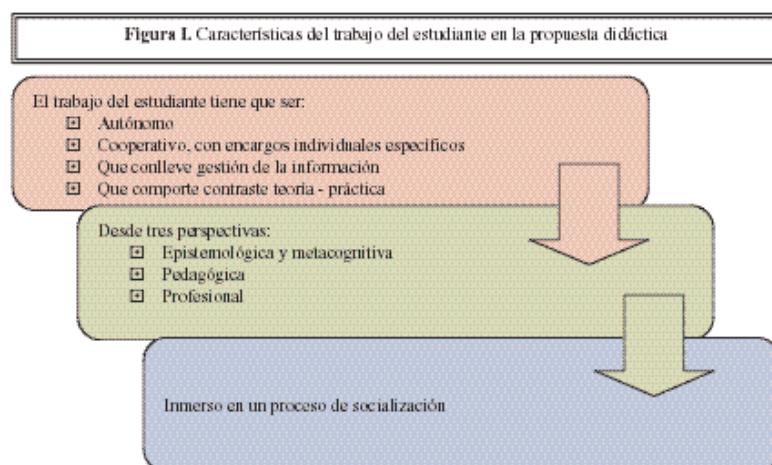
DISCUSIÓN

3.1. Propuesta didáctica

La propuesta de trabajo se inicia con el planteamiento de una situación abierta de un problema social relevante de la actualidad atendiendo a la especificidad del módulo, que implique la vinculación de conocimientos de las distintas materias que configuran el módulo y que requerirá un proceso de investigación, siempre con la finalidad de que el alumno adquiera conocimientos, estrategias de aprendizaje, habilidades en metodología de investigación y recursos didácticos para mejorar la práctica educativa.

Dicha propuesta didáctica consta de: objetivos, marco de la experiencia que comporta el desarrollo del trabajo, elementos clave del proceso, relación del trabajo que se efectúa con el teórico – práctico de las materias, criterios de evaluación y calificación, encargos específicos para cada estudiante y calendario de las fases del estudio.

El trabajo del alumno dentro de esta propuesta se define a partir de las características indicadas en la figura I.





CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

3.2. Nuevos escenarios didácticos

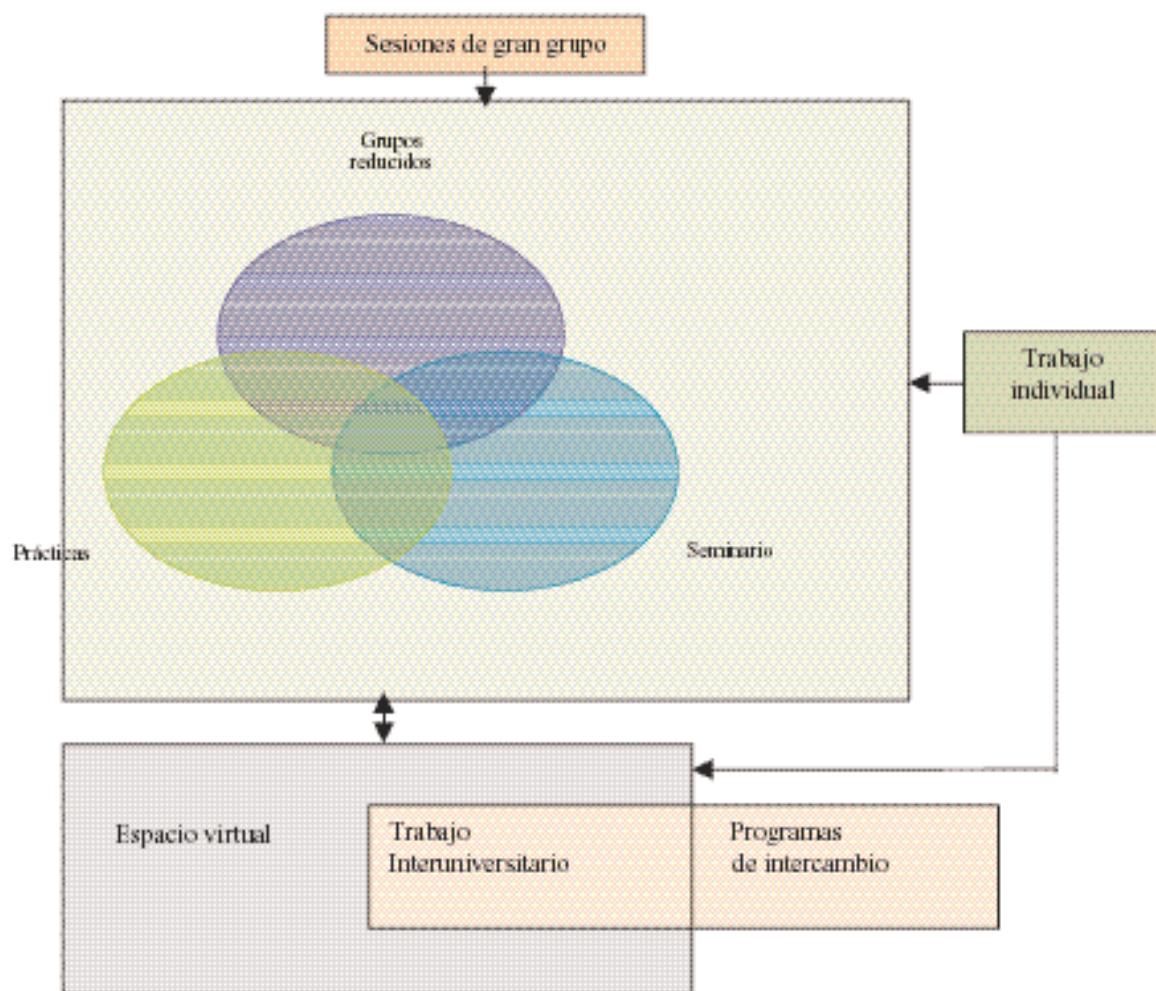
Los escenarios docentes o espacios didácticos donde se desarrolla esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje han de integrar habilidades, conocimientos idiosincráticos y académicos, emociones y valores para situar al estudiante en el mundo como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

La concepción del modelo de enseñanza – aprendizaje que subyace en la propuesta didáctica que presentamos, requiere una planificación y organización previa del trabajo por parte de los docentes. Dicho modelo necesita una serie de espacios didácticos diferentes que se interrelacionan y que permiten la participación activa del estudiante.

Estos espacios son: espacio de trabajo individual, espacio virtual, centros escolares de prácticas educativas, sesiones de trabajo en grupos reducidos, sesiones de seminario, sesiones de gran grupo y sesiones de intercambio inter.-universitario.

La interacción e integración de los distintos espacios constituye un elemento importante de nuestra propuesta. Dicha relación se esquematiza en la figura II.

Figura II. Interrelación de los espacios didácticos





NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS...

3.2.1. El trabajo individual del alumno

El modelo debe preservar la singularidad y la individualidad del proceso instructivo.

Las sesiones de autoaprendizaje de manera individual antes y durante el trabajo de grupo posibilitan el esfuerzo personal para alcanzar las competencias específicas y transversales prefijadas. El número de horas de estudio individual para un módulo cuatrimestral se calcula en función de las materias que lo configuran. Además el alumno tiene a su disposición el profesorado en las horas complementarias.

3.2.2. Los recursos online

Las tecnologías de la información y de la comunicación permiten a los estudiantes buscar información, editar documentos, utilizar carpetas compartidas de trabajo, participar en fórmulas, comunicarse mediante correo electrónico, etc.

El espacio virtual sirve de soporte a la formación presencial, ya que la integración de diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje en entornos diversificados (aula, fuera del aula, entorno virtual, plataforma digital, etc.) es una de las claves del cambio y de la calidad. El entorno virtual, colabora en la mejor comprensión de los objetivos fijados en cada módulo, a través de los recursos organizados por los profesores y, por otro lado, favorece el intercambio entre alumnos

3.2.3. Las prácticas tutorizadas en instituciones educativas

Las prácticas en las escuelas son un elemento esencial y fundamental en los estudios de magisterio, por la importancia de la praxis en la formación inicial de los maestros. De esta manera, las prácticas se realizan en todos los cursos de la carrera.

Con las prácticas se fomenta el conocimiento de la diversidad y pluralidad de los modelos de intervención en diferentes ámbitos, aprendiendo a adaptar el enfoque de los problemas a cada contexto.

Este nexo entre la realidad académica y la realidad actual de la profesión permite intervenir metodológicamente de manera continua, igual que en la relación entre las materias y el seminario.

Por ello, con las prácticas se pretende también establecer una relación entre la fundamentación teórica que se trabaja en las aulas de gran grupo y en los espacios de pequeño grupo y la formación reflexiva y crítica del estudiante sobre la práctica educativa.

Es en este sentido, que una parte del trabajo del módulo requerirá una intervención educativa en el aula, que deberá prepararse y contrastarse a la luz de los conocimientos adquiridos en los distintos espacios de trabajo individual y colectivo. De esta manera, el alumno no sólo observa y reproduce modelos, sino que contribuye a la mejora de la labor docente.

La tutorización de las prácticas la realiza el profesor tutor de seminario, en estrecha relación con el tutor del aula de la escuela infantil o primaria, tanto a nivel de orientación, como de seguimiento y evaluación.

A principios de curso, los tutores de la Universidad y de la escuela se reúnen para estudiar cómo se ha de reflejar en el aula el trabajo que los alumnos tienen que desempeñar, de manera que la intervención educativa de éstos no sea un elemento aislado del quehacer que los niños estén llevando a cabo en el momento que se produzca, sino que forme parte de un proyecto compartido, ya iniciado por el tutor del aula y que seguirá teniendo continuidad en el tiempo.

Por este motivo, se adoptan criterios comunes entre la Facultad y las escuelas para poder dinamizar un trabajo fructífero de colaboración.

La intervención, incluida en el módulo, que debe efectuar el estudiante, necesitará una preparación previa de acuerdo con los tutores de seminario y de la escuela, un periodo de realización y una evaluación posterior.



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

3.2.4. El espacio de seminario

El seminario permite un proceso de construcción colectiva de conocimiento que se realiza a partir de la interacción entre los miembros de un grupo heterogéneo en un plan de igualdad, con un tutor que promueve y facilita este proceso (Documento de identidad de los estudios de Magisterio, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna, 2000).

En el seminario tiene lugar un intercambio de información y de experiencias prácticas que potencia la profundización de los contenidos objeto de estudio, por lo que podemos considerarlo como un espacio propicio para generar el conflicto sociocognitivo.

La finalidad última de este espacio de encuentro en pequeño grupo es favorecer la formación integral del estudiante en contacto con la realidad, para colaborar en la construcción del perfil profesional.

Por este motivo, no puede haber seminario sin materias ni viceversa, aunque el trabajo del módulo es sólo una parte del trabajo de seminario.

El seminario es un espacio abierto y participativo que se convierte en una comunidad de reflexión que, a la vez, revierte en la formación personal de todos los miembros del grupo.

Las funciones del seminario se pueden sintetizar en:

- Orientación y seguimiento del estudiante.
- Vivencia de un clima de trabajo y estímulo intelectual.
- Aportación al estudiante de la experiencia intelectual y profesional del profesor tutor y de los otros profesores que inciden en las materias que constituyen el módulo.
- Promoción de la capacidad de síntesis interdisciplinar y de aplicabilidad y transferibilidad de los conocimientos a la práctica profesional.
- Promoción de la adquisición de estrategias y técnicas para el trabajo autónomo del estudiante en función de los intereses personales y grupales.
- Fomento de la capacidad de diálogo, de argumentación, de retórica y de contraste de opiniones.
- Desarrollo de la capacidad de evaluación y autoevaluación del propio proceso de aprendizaje.

También se pretende que el seminario sea un espacio donde se fomente la responsabilidad y el compromiso para llevar a cabo un buen trabajo de grupo.

En la misma línea y a partir de las experiencias vividas en el espacio del practicum, se pretende ahondar en el conocimiento profesional, relacionando teoría y práctica.

Cada seminario está tutorizado por uno de los profesores que imparten las materias del módulo, pero en él pueden incidir, en momentos puntuales, otros profesores internos o externos a la propia universidad, según el tema objeto de estudio y reflexión.

Al seminario se destinan cuatro horas semanales, de las cuales se dedican algunas al trabajo del módulo (o módulos), dependiendo la cantidad del momento y del estado del trabajo.

Los grupos de seminario están constituidos por 12 estudiantes, uno de cada uno de los grupos reducidos, con el ánimo de crear una reflexión epistemológica intergrupos para avanzar y profundizar en la situación problemática que se está estudiando, contrastando pareceres y valorando alternativas y propuestas de los diferentes grupos.

En este marco, la reflexión puede extenderse a grupos de otras universidades que aportan sus ideas en el espacio virtual, a través de fórmulas, de carpetas compartidas de trabajo, de videoconferencias, etc.

3.2.5. La atención en grupos reducidos

El trabajo indicado e iniciado en el gran grupo se continúa en grupos más pequeños de manera cooperativa, que exige estrategias diferentes para integrar las aportaciones de todos los miembros. Se trata de un estudio intragrupo que es revisado periódicamente por los profesores que inciden en el módulo (evaluación continua), para orientar al grupo académicamente, ayudarlo a superar las dificultades que puedan surgir en el proceso de aprendizaje, facilitar y provocar la reflexión y la discusión para generar nuevas estrategias y caminos de investigación, que den continuidad y calidad al trabajo que se está efectuando.



NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS...

Las sesiones en grupo reducido sirven para elaborar el trabajo y poner en común con los profesores los conocimientos adquiridos y la problemática surgida para alcanzar los diferentes objetivos.

De cada materia se destinan dos horas semanales tutorizadas a estas sesiones de grupo reducido, aunque los profesores del módulo tienen además dos horas semanales más para atender a los estudiantes que lo soliciten.

De cada grupo clase se forman doce grupos reducidos constituidos por cinco estudiantes, con responsabilidades y encargos específicos dentro del grupo, que llevarán a cabo el trabajo propuesto y mediado por los profesores del módulo de aprendizaje.

3.2.6. Las clases en gran grupo

Es un espacio, de dos horas semanales, en el que se imparten las clases más expositivas a un grupo de aproximadamente sesenta estudiantes, pensado como un fórum intra-aula, donde se sitúan los temas a trabajar, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, se explican los conceptos relevantes y se sintetiza el trabajo realizado periódicamente, indicando nuevos contenidos y elaborando nuevas estrategias para poder avanzar. Se aseguran también en este tipo de sesiones, procesos de descubrimiento y de significatividad.

Todos los alumnos son partícipes del proceso de aprendizaje. Las sesiones de gran grupo se aprovechan para clarificar la materia y el tema a analizar, los conceptos fundamentales y los objetivos propuestos.

3.2.7. El intercambio inter-universitario

Además de los espacios anteriormente explicados, tenemos también que hacer referencia a los de trabajo conjunto con grupos de otras universidades, que enriquecen el aprendizaje de todos los alumnos y abren nuevas perspectivas que en un solo recinto universitario no se darían. El campus virtual abre la puerta a estas nuevas posibilidades.

Asimismo, los convenios de estudios entre diferentes universidades deberían posibilitar el intercambio y la movilidad de estudiantes.

CONCLUSIONES

El cambio metodológico en la enseñanza superior que impone apostar por las competencias específicas del perfil profesional, requiere la creación de adecuados ambientes de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la asimilación, el crecimiento y el desarrollo personal de los futuros maestros, al mismo tiempo que se sientan las bases de entrenamiento para que éstos puedan, a su vez, generar escenarios de aula socioconstructivos que ayuden a la orientación vocacional y profesional de sus alumnos.

No hemos de olvidar que los maestros son modelos o figuras de identificación positiva que contribuyen a la edificación de la personalidad del niño o la niña (Ibarra, 2007).

Trabajar en este sentido, obliga a cambiar el planteamiento metodológico en los estudios de magisterio en la universidad, porqué las necesidades mencionadas no se pueden satisfacer con la estructura universitaria tradicional ni los estilos docentes que habitualmente se ofrecen. Por consiguiente, la educación superior se enfrenta a un futuro complejo pero esperanzador que exige revolucionar sus modelos docentes.

REFERENCIAS

Aguaded, J.I.; Fonseca, C. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

- Alguacil, M.; Vicente, A. (2008). Escuela y acogida. *Aula de Innovación Educativa*, Número 172, pàg. 13 -15 Barcelona 2008
- Álvarez, M., Bizquerra, R. (Coord.) (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. (3 vols.) Barcelona: Praxis.
- Alsina, A. (2002). De los contenidos a las competencias numéricas en la enseñanza obligatoria. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 29, 55-66.
- Artismuño, A. (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrero1/demonio.pdf>
- Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bezanilla, M. (2003). *El proyecto Tuning y las competencias específicas*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior Universidad de Deusto.
- Boza, A. y otros (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Herbes.
- Comellas, M. J. (coord.). (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Chamorro, C. (Coord.) (2003). *Didáctica de las matemáticas*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Comisión Europea (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html
- Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna (2000). *Document d'identitat dels estudis de Magisteri*. Fundació Blanquerna.
- Delors, J y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO
- Hermansen, A.; Olguín, N., Rozas, J.L. (2004). Módulos de aprendizaje: Una propuesta didáctica. *Extramuros*, 3, 11-22.
- Hernández Pina, F. y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Ibarra, L. (2007). *Educar en la escuela, educar en la familia. ¿Realidad o utopía?*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Luviano, V. ; Blanco, B.V. (1978). Situación Nacional de la Orientación Educativa y Vocacional en México. Investigación IRTAC-UNESCO *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. IV, No. 1(7). México.
- Mas, O.; Ruiz, C. (2007). Competencias profesionales del profesor universitario desde una visión integradora de sus funciones y perfiles. *III Congreso Internacional de Formación del Profesorado, Innovación, Formación y Profesionalización educativa*. Granada: Grupo FORCE – Universidad de Granada.
- Ministros europeos de educación (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en: http://www.eshiru.com/files/declaracion_bolonia.pdf
- Morales, P. (2005). *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Disponible en: http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf
- Moustakas, C. (1978). *Autorrealización del profesorado a través de la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownLoadFile.tmp/2005.dsceexecutesummary.sp.pdf>
- Pañellas, M.; Alguacil, M. (2008). La participació de les famílies als IES: document de presentació de l'informe de Recerca. *Revista digital De Prop*, Número 28, Diputació de Barcelona, 2008.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.



NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS...

- Roe, R. (2002). What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEEs como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-12.
- Yañiz C.; Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, Z.; Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó..

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009