



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
EN EL MARCO DEL PROCESO DE BOLONIA
Y DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA.**

**Presentada por M^a del Carmen Merino Merino
para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid**

2020

**Dirigida por:
Dr. D. Víctor Manuel López Pastor
Dr. D. Ana Teresa López Pastor**

En tiempos de crisis “es necesario volver a afrontar las posibilidades mismas de la educación como proceso de transmisión de la cultura (...). Abrir la cuestión de las incertidumbres que los cambios conllevan; percibir el vértigo de un vacío que suele tornarse insoportable; tratar de conceptualizar algo de lo que allí se juega sin plenas condiciones aún de inteligibilidad, es oficio de valientes.”

(Violeta Núñez, 2007)

A Lucía y a Jaime

A Charo y Juan

AGRADECIMIENTOS

A Víctor y Ana, mis directores de Tesis, por su enorme paciencia y por su asesoramiento en el proceso de elaboración de la tesis. Gracias por todo el apoyo y por las oportunidades que me habéis brindado. Dudo mucho que hubiese sido capaz de finalizar esta tesis de no ser por las lecciones de vida recibidas.

A compañeras muy queridas: Mao, Inés, Ana, Marian, Malena, Belén, Cristina, Teresa, Cristina (UVEG). El orden de factores no altera el producto. Gracias por vuestra disposición, vuestro buen hacer, vuestros ánimos y toda la fuerza que me habéis transmitido siempre. A Andrés y Alejandro, Isabel, Patricia y Esther, por todas las aportaciones y consejos que me habéis facilitado y que han contribuido en gran medida a la mejora de la investigación.

A Isa, Lola y Hortensia, por vuestro cariño y apoyo desde los tiempos de la infancia y la adolescencia. A Esther, otra de mis queridas amigas del alma. Siento tus ánimos y tu energía desde Alemania. A Manuela y Rosa, dos de las mejores profesionales y mejores personas con las que cuento en mi vida.

A esas mamás del insti y del cole: A las más veteranas: Pili, Miriam, Eva, con las que siempre puedo contar. El acompañamiento y las risas durante todo este proceso han dado su fruto. Y a las menos veteranas, Ana, Mayte y M^a José, ejemplo de superación personal, que entre quedada y quedada también habéis sabido contagiarme de fortaleza y equilibrio. A Chelo, Yolanda y Ángel, aportando energía y serenidad en momentos muy necesarios.

A mi familia: A Charo, mi madre. MADRE en mayúsculas, entregada y con una vitalidad infinita. La persona a quién debo todo... mis estudios, mi profesión, mi trabajo. Un verdadero ejemplo de mujer feminista adelantada a su tiempo, aunque ella no lo sepa. Y a mi padre, a quien le habría encantado leer la tesis. Te echo de menos. A mi hermana, por su apoyo incondicional. A Juan Pablo y a mis hijos, Lucía y Jaime, que, aunque son los últimos, son lo más grande que tengo. Gracias por vuestra comprensión, por saber estar y saber aguantar sin un reproche. Estoy muy orgullosa de todos vosotros.

Por último, gracias a todos los que habéis creído en mí, a los que he “robado” vuestro tiempo en esos momentos de soledad e inseguridades que conlleva toda tesis doctoral. Sois muchos, disculpadme, soy consciente de que en estas líneas no menciono a mucha gente. Pero no por ello os dejo de tener muy presente. Lo sabéis.

TABLA DE CONTENIDOS

RELACIÓN DE SIGLAS UTILIZADAS

LISTADO DE TABLAS

LISTADO DE FIGURAS

LISTADO DE ANEXOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior	6
2.1.1. Introducción.....	6
2.1.2.- Principales actores implicados en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.....	7
2.1.3. Descripción de las fases: La evolución de los discursos	14
2.1.3.1. Los antecedentes: Convenio de Lisboa de 1997 y la Declaración de la Sorbona de 1998.....	14
2.1.3.2. Fase de implantación: De la Declaración de Bolonia de 1999 hasta su entrada en vigor en 2010	16
2.1.3.3. Fase de consolidación: Desde 2010 hasta la actualidad.....	24
2.1.4. La dimensión social de la universidad como antesala a la Responsabilidad Social Universitaria	30
2.1.5. Las particularidades del caso español sobre el proceso de convergencia	35
2.1.6. Voces a favor y críticas del Proceso de Bolonia	38
2.2. El proceso de Bolonia y la Responsabilidad Social Universitaria.....	42
2.2.1. La Responsabilidad Social: Antecedentes, concepto y teorías.....	45
2.2.2. Aportaciones de la Teoría de los <i>stakeholders</i> a la Responsabilidad Social Universitaria	52

2.2.2.1. Identificación y clasificación de los stakeholders en el ámbito universitario.....	56
2.2.3. El desarrollo y la progresiva incorporación de la Responsabilidad Social de la Universidad en España	61
2.3. El contexto social y sociológico de la educación.....	66
2.3.1 Las aportaciones desde la sociología crítica de la educación: apuntes introductorios	66
2.3.2. Zygmunt Bauman y el rol de la educación en el mundo líquido.....	69
2.3.3. Henry Giroux: sobre las teorías de la reproducción social y de la resistencia, la pedagogía fronteriza y la esperanza educada.	74
2.3.4. Michael. W. Apple: el currículum y la ideología	77
2.4. La formación inicial del profesorado y las competencias docentes.....	79
2.4.1. La formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en perspectiva comparada	79
2.4.2. Paradigmas de enseñanza: cambios en el perfil profesional y las competencias docentes	86
2.4.3 El debate de las competencias: De las competencias laborales a las competencias docentes	91
2.4.4. Aportaciones de la evaluación formativa al desarrollo de competencias durante la formación inicial del profesorado.....	106
2.4.5. Aportación de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes..	117
2.4.6. La formación inicial del profesorado y el concepto competencias en la legislación española	122
2.4.6.1. Concreción legislativa de las competencias docentes y la formación inicial del profesorado en Castilla y León.....	128
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	132
3.1. Procedimiento de la investigación	132

3.1.1. Delimitación de la investigación	132
3.1.2. Muestra.....	133
3.1.3. Diseño.....	135
3.1.4. Instrumentos de investigación	136
3.1.5. Intervalo de valores asignados a las categorías de las variables	141
3.1.5.1. Fiabilidad de los cuestionarios	142
3.2. Técnicas de análisis de datos	143
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS	145
4.1.- La percepción del desarrollo de competencias docentes: Contribución de las metodologías activas y la evaluación formativa, durante la formación inicial del profesorado	147
4.1.1.- Comparativa entre las percepciones del alumnado del Plan antiguo y del Plan nuevo	147
4.1.2.- Comparativa entre las percepciones del profesorado del Plan antiguo y del Plan nuevo	157
4.1.3.- Percepciones de los egresados con experiencia profesional: el estudio cualitativo	163
CAPITULO 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	186
CAPITULO 6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	195
BIBLIOGRAFÍA	198
ANEXOS	237

RELACIÓN DE SIGLAS UTILIZADAS

ABP: Aprendizaje Basado en Problemas

BFUG: Grupos de Seguimiento del Proceso de Bolonia (Bologna Follow Up Group)

BUSINESSEUROPE: Europa Empresarial

CCAA: Comunidad Autónoma

CDD: Competencia Digital Docente

CE: Comisión Europea

CEPES: Centro Europeo de Educación Superior

CEUNE: Consejo de Estudiantes Universitario del Estado

CGPU: Conferencia General de Política Universitaria

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades de España

CU: Consejo de Universidades

DEQAR: Base de datos de informes externos de garantía de calidad (Database of *External Quality Assurance Reports*)

DigComp: Marco de Competencias Digitales

DigCompEdu: Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado

EADTU: Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia

ECTS: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System)

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EFyC: Evaluación Formativa y Compartida

EGB: Educación General Básica

EI: Grupo de Educación Internacional (International Education)

ENIC-NARIC: **ENIC:** Red europea de centros de información en la región europea (European Network of Information Centres in the European Region) **NARIC:** Centros nacionales de información de reconocimiento académico en la Unión Europea (National Academic Recognition Information Centres in the European Union)

ENQA: Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education)

EQAF: Foro Europeo de Garantía de la Calidad (European Quality Assurance Forum)

EQAR: Registro Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación Superior (European Quality Assurance Register for Higher Education)

ERA: Espacio Europeo de Investigación (European Research Area)

ES: Educación Superior

ESIB: Oficina Europea de Información al Estudiante (European Student Information Bureau)

ESU: Unión Europea de Estudiantes (European Students Union) (anteriormente ESIB)

EUA: Asociación Universitaria Europea (European University Association)

EURASHE: Asociación Europea de Instituciones Universitarias (European Association of Institutions in Higher Education)

EURYDICE: Red de información educativa en Europa

EVFyC: Evaluación Formativa y Compartida

FIER: Instituto Finlandés de Investigación Educativa (Finnish Institute for Educational Research)

FIP: Formación Inicial del Profesorado

GRI: Iniciativa de Reporte Global (Global Reporting Initiative)

IB: Metodología Bachillerato Internacional

ICC: Iniciativa Conjunta sobre Calidad (o JQI por sus siglas en inglés)

IE: Internacional de la Educación (Education International)

IES: Instituciones de Educación Superior

INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

ISO: Organización Internacional de Normalización (International Organization for Standardization)

JCYL: Junta de Castilla y León

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

LOMLOU: Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Universidades

LOPEG: Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes

LOU: Ley Orgánica de Universidades

LRU: Ley Orgánica de Reforma Universitaria

MA: Metodologías Activas

MCCDD: Marco Común de Competencia Digital Docente

MdC: Método de caso

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

MECD: Ministerio de Educación Cultura y Deporte

MEFD: Ministerio de Educación y Formación Profesional

MET: Marco Europeo de Titulaciones (o EQF por sus siglas en inglés)

NQF: Marco de cualificaciones nacionales (National Qualifications Frameworks)

NUS: Unión Nacional de estudiantes (National Union Students)

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OCE: Oficinas de Convergencia Europea

OER: Recursos de Educación Abierta (Open Education Resources)

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONU: Organización de Naciones Unidas

PAS: Personal de Administración y Servicios

PDI: Personal Docente e Investigador

PF: Pedagogía Fronteriza

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PGA: Programación General Anual

ReSED: Responsabilidad Social Educativa

RS: Responsabilidad Social

RSC: Responsabilidad Social Corporativa

RSCI: Responsabilidad Social Corporativa e Institucional

RSE: Responsabilidad Social Empresarial

RSU: Responsabilidad Social de la Universidad

SPSS: Statistical Package for the Social Science.

TEEP: Proyecto de Evaluación Transnacional Europeo (Trans-National European Evaluation Project)

TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

WG: Grupo de Trabajo (Work Group)

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. <i>Principales stakeholders involucrados en el Proceso de Bolonia</i>	8
Tabla 2. Principales objetivos estratégicos del EEES.....	16
Tabla 3. <i>Líneas de trabajo para cubrir los objetivos operativos del EEES.</i>	17
Tabla 4. <i>Objetivos para la década siguiente a la Conferencia de Lovaina</i>	23
Tabla 5. <i>Grandes bloques que agrupan las líneas estratégicas de adaptación al EEES.</i>	36
Tabla 6. Enfoques o categorías sobre las distintas acepciones de RSU.....	50
Tabla 7. <i>Aspectos de la Responsabilidad Social de la Universidad.</i>	51
Tabla 8. <i>Significados de la Responsabilidad Universitaria y nivel de implantación en la Universidad.</i>	54
Tabla 9. <i>Impactos positivos y negativos de la Universidad.</i>	55
Tabla 10. <i>Políticas para la promoción de la Responsabilidad Social Universitaria.</i>	56
Tabla 11. <i>Clasificación de los stakeholders de la Universidad.</i>	57
Tabla 12. <i>Expectativas de los principales grupos de interés de la Universidad.</i>	58
Tabla 13. <i>Necesidades específicas de los grupos de interés en la Universidad.</i>	60
Tabla 14. <i>Principales núcleos de análisis abordadas por la Teoría Crítica de la Educación.</i> ...	68
Tabla 15. <i>Titulaciones necesarias para ejercer de profesor de Educación Infantil y Primaria en España, instituciones y duración de los estudios.</i>	82
Tabla 16. <i>Funciones y competencias del profesorado de Castilla y León.</i>	85
Tabla 17. <i>Paradigmas de enseñanza de Liston y Zeichner.</i>	87
Tabla 18. <i>Impactos de los cambios sociales, económicos y tecnológicos sobre la educación.</i>	88
Tabla 19. <i>Las funciones del docente y del estudiante en la educación centrada en el aprendizaje.</i>	89
Tabla 20. <i>Diferentes enfoques en la concepción de las competencias.</i>	90
Tabla 21. <i>Competencias asociadas a las funciones del docente universitario, según Lomelí.</i> ...	94
Tabla 22. <i>Características principales de los Marcos institucionales de competencias tecnológicas docentes.</i>	95
Tabla 23. <i>Áreas y competencias digitales docentes en el Marco DIGCOMP 2.0.</i>	97
Tabla 24. <i>Implicaciones del Marco de competencias docentes de la OCDE (2009)</i>	101
Tabla 25. <i>Características del profesor ideal, según Perrenoud.</i>	102

Tabla 26. <i>Dominios de competencias prioritarias en la formación continua del profesorado, según Perrenoud.</i>	103
Tabla 27. <i>Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.</i>	109
Tabla 28. <i>Ventajas e inconvenientes de los instrumentos de EFyC en educación superior.</i>	110
Tabla 29. <i>Tipología de metodologías activas: características y aplicación en el aula.</i>	119
Tabla 30. <i>Ventajas de las metodologías activas.</i>	120
Tabla 31. <i>Competencias LOMCE.</i>	127
Tabla 32. <i>Competencias clave del currículo en la etapa de Educación Primaria en Castilla y León.</i>	130
Tabla 33. <i>Población objeto de estudio, momentos de investigación clave y método de investigación aplicado.</i>	132
Tabla 34. <i>Población objeto de estudio, momentos de investigación clave y método de investigación aplicado.</i>	135
Tabla 35. <i>Número de entrevistas semiestructuradas según años de experiencia y tipo de colegio.</i>	136
Tabla 36. <i>Preguntas del cuestionario sobre desarrollo de competencias y contribución de las metodologías activas y la evaluación formativa.</i>	140
Tabla 37. <i>Intervalo de valores asignados a las categorías de las variables sobre la percepción del desarrollo de las competencias docentes.</i>	141
Tabla 38. <i>Intervalo de valores asignados a las categorías de las variables sobre la percepción de la contribución de las metodologías activas y la evaluación formativa.</i>	142
Tabla 39. <i>Nivel de fiabilidad de los cuestionarios.</i>	143
Tabla 40. <i>Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov.</i>	143
Tabla 41. <i>Abreviaturas de las competencias docentes.</i>	146
Tabla 42. <i>Medidas de tendencia central, dispersión y test Mann-Whitney U sobre la percepción de los alumnos del desarrollo de las competencias docentes, según Planes de estudio.</i>	147
Tabla 43. <i>Distribución de la percepción de los alumnos sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes, según Planes de estudio.</i>	149
Tabla 44. <i>Medidas de tendencia central y dispersión de los alumnos del plan nuevo y plan antiguo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.</i>	149

Tabla 45. <i>Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción de la contribución de las metodologías activas, según el género del alumnado y el plan de estudios cursado.</i>	151
Tabla 46. <i>Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción del alumnado de la influencia de las metodologías activas, según la especialidad y el plan de estudios cursado. ..</i>	152
Tabla 47. <i>Medidas de tendencia central y dispersión de los alumnos del plan nuevo y plan antiguo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes.....</i>	153
Tabla 48. <i>Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción de la contribución de la evaluación formativa, según el género del alumnado y el plan de estudios cursado.....</i>	155
Tabla 49. <i>Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción de los alumnos de la influencia de la evaluación formativa, según la especialidad y el plan de estudios cursado. ...</i>	156
Tabla 50. <i>Medidas de tendencia central, dispersión y test Mann-Whitney U sobre la percepción del profesorado del grado de desarrollo de las competencias docentes, en función de los Planes de estudio.</i>	158
Tabla 51. <i>Distribución de la percepción de los profesores sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes por parte de los alumnos, según Planes de estudio.</i>	159
Tabla 52. <i>Medidas de tendencia central y dispersión de los profesores del plan nuevo y plan antiguo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.....</i>	160
Tabla 53. <i>Medidas de tendencia central y dispersión de los profesores del Plan nuevo y del Plan antiguo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes.....</i>	162

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre los contenidos teóricos de la tesis.	2
Figura 2. Naturaleza pluridimensional de la RSE.....	48
Figura 3. Las políticas europeas relacionadas con la FIP y sus fines.	80
Figura 4. Modelo de Competencia Docente Integral en el mundo digital.....	98
Figura 5. Grupos de competencias docentes, según FIER.....	100
Figura 6. Técnicas de investigación utilizadas en la investigación.	136
Figura 7. Grandes bloques de contenidos de los cuestionarios y función en la investigación. .	138
Figura 8. Temas y subtemas diseñados en las entrevistas personales.	139
Figura 9. Relación de competencias docentes recogidas en el cuestionario.....	140
Figura 10. Proceso de elección de los tests estadísticos para el contraste de media.	144
Figura 11. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.....	150
Figura 12. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo, según género, sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes.	151
Figura 13. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo, según especialidad cursada, sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes.....	153
Figura 14. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes.	154
Figura 15. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan nuevo, según género, sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de competencias docentes.	156
Figura 16. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan nuevo, según especialidad cursada, sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes.....	157
Figura 17. Distribución de la percepción de los profesores del Plan antiguo y Plan nuevo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.....	161
Figura 18. Distribución de la percepción del profesorado del Plan antiguo y del Plan nuevo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes. .	162

Figura 19. Competencias profesionales imprescindibles a desarrollar en la FIP, según los egresados del Plan nuevo con experiencia profesional..... 163

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. <i>Incorporación de los Estados miembros del EEES.</i>	237
Anexo 2. <i>Declaración de intenciones de EURASHE para 2020.</i>	238
Anexo 3. <i>Relación de Agencias de Calidad pertenecientes a ENQA, en función del país y el año de incorporación.</i>	239
Anexo 4. <i>Revisión de la prensa española desde los inicios del Proceso de Bolonia.</i>	242
Anexo 5. <i>Objetivos de Desarrollo del Milenio 2000.</i>	247
Anexo 6. <i>Limitaciones en el progreso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.</i>	249
Anexo 7. <i>Los objetivos de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030.</i>	250
Anexo 8. <i>Número de créditos ECTS que contienen las distintas titulaciones habilitadas para ejercer la docencia en la enseñanza no universitaria.</i>	251
Anexo 9. <i>Módulos de contenidos de Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado de Maestro de Educación Primaria.</i>	252
Anexo 10. <i>Módulos y carga en créditos ECTS establecidos para la titulación de Técnico Superior de Educación Infantil (de 0 a 3 años).</i>	253
Anexo 11. <i>Competencias a desarrollar durante la FIP en el Grado de Educación Infantil.</i>	254
Anexo 12. <i>Competencias a desarrollar durante la FIP en el Grado de Educación Primaria.</i> ..	255
Anexo 13. <i>Perfiles de los egresados con experiencia laboral entrevistados.</i>	256
Anexo 14. <i>Cuestionarios profesores y alumnos Plan antiguo.</i>	257
Anexo 15. <i>Cuestionarios profesores y alumnos Plan nuevo.</i>	260

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual demanda continuos cambios en un entorno global y pluricultural influyendo también sobre las tareas y las funciones de la Universidad. El Proceso de Bolonia implica un cambio de paradigma a la hora de trabajar y de entender la educación superior, tanto para el alumnado como para el profesorado y supuso un cuestionamiento a los enfoques y planteamientos educativos tradicionales que se venían aplicando en la Universidad, situando en el centro del aprendizaje al alumnado y a las competencias que estos debían desarrollar durante sus estudios universitarios.

El orden social y económico vigente, caracterizado por la globalización del pensamiento neoliberal y el contexto de crisis estructural e institucional en el que nos encontramos, alimenta la controversia discursiva existente respecto a cuáles son las competencias básicas y específicas, orientadas a mejorar el desarrollo integral (personal y no solo profesional) que los estudiantes deben desarrollar durante su etapa universitaria para capacitarse como futuros profesionales y miembros de la sociedad.

La Formación Inicial del Profesorado (FIP) también se ha visto afectada por estos cambios, no solo por las implicaciones que tiene sobre la forma en la que los futuros maestros aprenden sino por los nuevos roles y perfiles competenciales que configuran la profesión y que deben adquirir durante su ejercicio profesional como agentes transformadores de la sociedad. El aprendizaje realizado por un alumno durante la formación inicial va a repercutir en su trabajo en el aula. La Sociología crítica de la educación nos plantea nuevos retos en relación con los cambios sociales y educativos a los que se enfrenta la educación, contextualizados en una situación de crisis social, económica y sanitaria sin precedentes. En este contexto, se hace necesario hacer un recorrido sobre la constitución e implementación del EEES, identificando los actores implicados en su construcción, las principales aportaciones de cada uno de ellos, los nuevos retos planteados y las dificultades encontradas a lo largo de todo el proceso (que dura ya 20 años desde el inicio de su andadura con el Proceso de Bolonia) y que configuran la situación actual. Y todo ello, con una

consideración especial al caso español y a las implicaciones que todo este proceso conlleva para la FIP.

El marco teórico sobre el que se construye la tesis doctoral (ver Figura 1) abarca las principales aportaciones que desde la Pedagogía y la Sociología de la educación han venido realizando a la FIP, destacando la evolución del Proceso de Bolonia y su dimensión social (al intentar promover la participación del alumnado en la configuración del nuevo sistema de educación superior) entendida como la antesala de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). En este sentido, adquiere especial relevancia la incorporación de la percepción de profesores, alumnos y egresados sobre el desarrollo de las competencias docentes, así como sobre la contribución que las metodologías activas y la evaluación formativa (tan requeridas por el Proceso de Bolonia) realizan al desarrollo de competencias profesionales durante la etapa universitaria de la formación inicial.

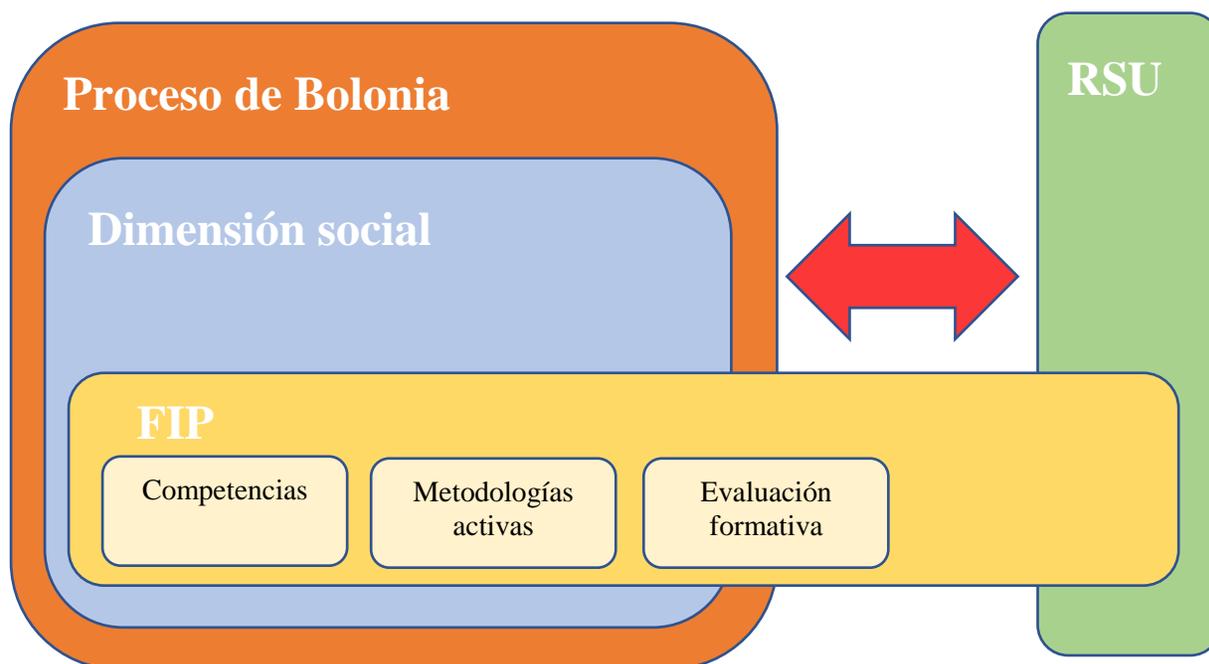


Figura 1. Relación entre los contenidos teóricos de la tesis.

Las investigaciones de diagnóstico son un buen instrumento para identificar la evolución del proceso puesto que facilitan la toma de decisiones respecto a la adaptación al EEES, al tiempo que contribuyen a la implementación de nuevas metodologías docentes y de evaluación en la universidad que faciliten el desarrollo de competencias profesionales durante la FIP.

Concretamente, la investigación realizada en esta tesis doctoral pretende contribuir a la reflexión científica existente sobre la percepción del desarrollo de las competencias profesionales durante la FIP en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), así como a la identificación de posibles acciones que contribuyan a la búsqueda del éxito académico y la docencia de calidad que caracteriza a la Facultad.

La tesis doctoral que se presenta está directamente ligada a las líneas de investigación desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE), grupo de investigación internacional muy consolidado, que lleva realizando su actividad investigadora sobre innovación en docencia universitaria desde el año 2005. Su principal actividad es el fomento de experiencias de innovación en docencia universitaria a partir de la implementación de ciclos de investigación-acción, además de desarrollar proyectos de I+D y contribuir a la divulgación científica con numerosas publicaciones.

CAPITULO 1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El primer objetivo de la tesis pretende poner en relación las contribuciones científicas realizadas a la Formación Inicial del Profesorado (FIP) desde diferentes ámbitos: desde el proceso de conergencia al EEES y sus principales actores, la dimensión social del proceso de Bolonia, la Sociología de la educación y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). En este sentido se plantean cuestiones como:

- ¿Qué actores implicados han participado en la construcción del Proceso de Bolonia?
- ¿Cuáles han sido sus principales aportaciones?
- ¿Guarda alguna relación la dimensión social del proceso de convergencia con la responsabilidad social universitaria?
- ¿Qué aportaciones se realizan desde la sociología de la educación?
- ¿Qué repercusiones tienen dichas aportaciones sobre la formación inicial del profesorado?
- ¿Y sobre el desarrollo de las competencias que los docentes deben desarrollar durante el ejercicio de su profesión?
- La nueva forma de trabajo que aporta el proceso de Bolonia sobre las competencias, las metodologías y la evaluación ¿contribuye a mejorar la formación inicial de los docentes?

Relacionado con la implantación del Proceso de Bolonia, se plantea otro de los objetivos en esta investigación: contrastar la percepción del desarrollo de competencias profesionales y de la contribución que las metodologías activas (MA) y la evaluación formativa y compartida (EFyC) realizaban a dicho desarrollo durante la Formación Inicial del Profesorado (FIP), entre dos poblaciones distintas: la última promoción de la Diplomatura en Magisterio del Plan antiguo y las dos primeras promociones de los Grados en Educación Primaria e Infantil correspondientes al Plan nuevo. Para la realización de la investigación, se preguntó a los profesores, alumnos y a los egresados con experiencia laboral de las dos primeras promociones del Plan nuevo de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

De este objetivo surgen nuevas preguntas de investigación para cada una de las poblaciones analizadas:

Para el colectivo del alumnado surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias entre la percepción del desarrollo de competencias docentes y el uso por parte del profesorado de metodologías activas y de la evaluación formativa, entre los alumnos de la Diplomatura en Magisterio y los de los nuevos Grados en Educación Primaria e Infantil?
- ¿Los alumnos perciben que los profesores han empleado más las metodologías activas y la evaluación formativa tras la implantación del Proceso de Bolonia?
- ¿Los alumnos perciben la contribución de estas metodologías y de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes durante su formación inicial?

En relación con el colectivo de profesores, las preguntas de investigación que surgen hacen referencia a cuestiones como:

- ¿Existen diferencias de percepción entre los alumnos y los profesores?
- ¿Y entre los profesores que impartían docencia en el Plan antiguo en relación con los que impartían docencia en los Planes nuevos?
- ¿Perciben los profesores la utilidad/contribución de las metodologías activas y de la evaluación formativa al desarrollo de competencias docentes en la misma medida que los alumnos?

Y en relación con los egresados con experiencia docente del Plan nuevo, una vez que han ejercido la profesión:

- ¿Cómo perciben el desarrollo de competencias docentes durante la FIP?
- ¿En qué medida perciben que el uso de las metodologías activas y de la evaluación formativa por parte del profesorado contribuye al desarrollo de las competencias docentes?
- ¿Ejercer la profesión ha llevado a los egresados a un cambio de opinión?
- ¿Qué necesidades detectan los egresados, tras el ejercicio de su profesión, que pudieran servir como orientación para mejorar el desarrollo de competencias docentes durante la FIP?

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior

2.1.1. Introducción

La Globalización y la Sociedad del Conocimiento son dos fenómenos contemporáneos que están cambiando profundamente las sociedades actuales. En este nuevo paradigma emergente, se ha reconocido la importancia fundamental que tiene la educación y, en concreto, la Educación Superior (ES). Además, en un mundo global sometido a la ideología neoliberal, donde la movilidad de mercancías, capital y personas es muy elevada, se hace cada vez más necesario el reconocimiento de la formación superior entre los distintos países (Salaburu et al., 2011).

Las considerables diferencias entre los sistemas educativos de los países europeos han supuesto una dificultad para la ciudadanía europea a la hora de hacer valer sus titulaciones académicas en otros países de la Unión. Con la aprobación del Tratado de Maastricht en 1992, los ciudadanos y las ciudadanas de los países participantes tenían derecho a circular y residir libremente dentro de la Unión Europea (UE) y, para facilitar la movilidad tanto a estudiantes como a los trabajadores, era necesario compatibilizar los diversos sistemas educativos desarrollando un marco de homogeneización de los niveles de estudios y de formación.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha configurado como un proyecto ambicioso y complejo que establece un marco común para todos los países europeos que lo forman. En los últimos 20 años los países europeos implicados en el proceso han implementado reformas en educación superior impulsando valores como la libertad de expresión, la autonomía de las instituciones, la independencia de las uniones estudiantiles, la libertad académica y el libre movimiento de estudiantes y trabajadores.

Todos los dirigentes europeos han justificado la creación de un espacio común de educación superior por la necesidad de afrontar los nuevos retos y desafíos planteados por la globalización y

la sociedad del conocimiento (Rué, 2009; Bandrés, 2015; López, Pérez-García y Rodríguez, 2015). A pesar de ello, Arriazu (2013) señala cómo este discurso político legitimador del EEES ha obviado los grandes problemas de fondo que la institución universitaria europea fue acumulando durante décadas y que, de hecho, constituyeron el verdadero motor para el cambio. Entre estos problemas se encontrarían la pérdida de capital intelectual, la masificación de las universidades, así como el proceso de mercantilización de la universidad y los nuevos retos planteados por la sociedad del conocimiento (Alonso-Sáez y Arandía-Loroño, 2017).

Sin embargo, el Proceso de Bolonia diseñado por gobiernos neoliberales pretendió ir más allá, intentando impulsar, al mismo tiempo, la competitividad de las universidades europeas y la modernización de los sistemas de educación y formación con el fin de adaptarlos, principalmente, al mercado laboral, tal y como se recoge en el documento *Europa 2020* elaborado por la Comisión Europea (2010) y que propone como una de las iniciativas a desarrollar el “establecer la agenda de modernización de la educación superior (currículo, gobernanza y financiación) incluyendo la evaluación comparativa de los resultados de las universidades y de los sistemas educativos en un contexto general” (p.17).

2.1.2.- Principales actores implicados en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) responde a una voluntad política de 48 países (ver Anexo 1) de crear un área común de educación superior utilizando herramientas comunes. El proceso de creación del EEES es eminentemente político y se articula mediante negociaciones, actividad legislativa, directrices, una dotación económica y una puesta en práctica por parte de las diversas administraciones públicas implicadas. Sin embargo, Comas (2013) identificó la participación de otros actores fundamentales en el Proceso de Bolonia, además de los representantes políticos, como son las propias universidades de los países participantes y, especialmente, sus alumnos y profesores que durante este período asumieron las diferentes redefiniciones de los estudios y sus correspondientes auditorías y acreditaciones. Sin embargo, algunos especialistas echaban en falta en este proceso de construcción un mayor diálogo entre

todos los miembros de la comunidad universitaria para que el cambio en la universidad que demandaba el EEES fuese factible (Rué y De Corral, 2007; Rué, 2009; De Juanas, 2010).

De ahí, que se hace necesario realizar la identificación de los principales actores implicados (*stakeholders*) en el Proceso de Bolonia y que contribuyen, directa o indirectamente, a la configuración del nuevo sistema de educación europeo. Se hace conveniente también, poner en relación todos aquellos actores con las contribuciones que realizan ya que, a su vez, se verán afectados directa o indirectamente por ellas. En el entramado de instituciones involucradas en el proceso de Bolonia cabe diferenciar dos categorías: los miembros oficiales y los órganos consultivos (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Principales stakeholders involucrados en el Proceso de Bolonia.*

Miembros oficiales	Órganos consultivos (BFUG)
<ul style="list-style-type: none"> • Ministros de Educación de los 48 países miembros de la UE • Comisión Europea 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Europa • UNESCO/CEPES • EUA • EURASHE • ESU • ESIB • ENQA • IE (Grupo Educación Internacional) • BusinessEurope

Fuente: Adaptado de Arriazu (2013).

La incorporación de nuevos países al EEES fue un proceso gradual que se consensuó en las diferentes cumbres ministeriales teniendo en cuenta las características de los sistemas educativos de los países que se iban incorporando y la información de referencia que proporcionaban los órganos consultivos. La Comisión Europea (CE), como responsable del diseño de la política educativa para la UE, es un miembro de pleno derecho en el proceso de convergencia universitaria y ha supervisado y avalado –desde el Comisionado responsable de las Áreas de Educación, Formación, Cultura y Juventud de la Dirección General de Educación y Cultura- las diferentes acciones que los ministros de educación han llevado a cabo en esta materia (Arriazu, 2013).

Por otro lado, los órganos consultivos asesoran sobre el proceso y analizan su desarrollo. Cada uno de ellos tiene diferentes funciones estratégicas según los criterios del EEES, que complementan

los Grupos de Seguimiento del Proceso de Bolonia (BFUG, según sus siglas en inglés)¹. A lo largo de las siguientes páginas, a partir de Arriazu (2011, 2013), se describirán cada uno de los órganos consultivos, en calidad de *stakeholders* participantes en el proceso, con el fin de identificar las principales contribuciones que cada uno de ellos realizaron al Proceso de Bolonia y la construcción del EEES:

Consejo de Europa

El Consejo de Europa lo constituyen los jefes de estado de los países miembros de la UE y se encarga de establecer las políticas globales. En colaboración con la Comisión Europea y la UNESCO/CEPES, desarrolla las políticas orientadas al reconocimiento de cualificaciones profesionales y a la creación de un espacio de educación e investigación de calidad, así como de su difusión.

UNESCO/CEPES

A través del CEPES (*Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur*), la UNESCO se responsabiliza de la política de investigación y educación superior a nivel internacional y, en relación al EEES, presta servicios como secretaría especializada de ENIC-NARIC² para el cumplimiento del Marco de las Cualificaciones Profesionales, asumiendo los aspectos operativos establecidos por ambas redes.

Asociación Europea de Universidades (EUA)

La EUA (*European University Association*) representa el posicionamiento de las universidades implicadas en el Proceso de Bolonia. La EUA ha estado estrechamente involucrada en el Proceso de Bolonia desde que fue concebido. Oficialmente es un miembro consultivo y participa en todas las actividades de Bolonia, incluido el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG). Así mismo, participa en actividades de diálogo y cooperación con miembros y socios sobre temas de Bolonia, también fuera de Europa para explicar y promover el Proceso.

¹ Los BFUG son grupos de trabajo en los que están representados los estados miembros junto a otros delegados de los órganos consultivos. Realizan reuniones semestrales en las que se analiza el progreso del proceso de convergencia.

² ENIC: *European Network of Information Centres in the European Region*. NARIC: *National Academic Recognition Information Centres in the European Union*.

Entre sus principales funciones y actividades destacan el desarrollo de políticas y prácticas europeas en el contexto de Bolonia; la realización de los informes de tendencias sobre el EEES (*Trends*); la elaboración de proyectos que contribuyan a la definición del programa de doctorado en el EEES; contribuir, junto con la ENQA, al aseguramiento de la calidad; la promoción del marco de cualificaciones a través del sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*); apoyar la integración en el EEES de los nuevos estados miembros del sureste de Europa y contribuir en temas como la movilidad, la gobernanza, la financiación, el aprendizaje permanente, el seguimiento de estudiantes y la empleabilidad, el reconocimiento y el impacto de los acuerdos comerciales internacionales en la educación superior, etc. (EUA, 2019).

Asociación Europea de Instituciones Universitarias (EURASHE)

EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) está compuesta por más de 500 Instituciones de Educación Superior (IES) pertenecientes a 40 países, dentro y fuera del EEES. Entre sus miembros destacan universidades de Ciencia Aplicadas, facultades universitarias, asociaciones profesionales y organizaciones estrechamente vinculadas a la educación superior.

Esta asociación tiene cinco fines principalmente: la participación en la creación de la zona europea de educación superior e investigación, la promoción de la cooperación transnacional entre sus miembros, la creación de una plataforma de intercambios sobre los desarrollos de la educación superior, la incentivación de la cooperación entre sus miembros y otras instituciones, y el desarrollo de la cooperación en educación superior, creando lazos con otras organizaciones que compartan inquietudes parecidas. Para ello desarrolla diversas actividades entorno a cuatro ejes principales: la educación profesional, la calidad de la educación superior y su modernización dentro de una educación superior diversificada y la investigación, desarrollo e innovación. (EURASHE, 2016).

Coincidiendo con el inicio de la implantación del EEES, la asociación presentó un documento (EURASHE, 2010) que recogía 10 temas de interés a los que asociaba una declaración de intenciones que debían conseguir de cara al año 2020 y que deberían marcar los compromisos y las principales líneas de acción de la asociación a lo largo de la década. Así, destacan sus intenciones de cooperar y contribuir a la dimensión social del proceso, a la dimensión internacional

de la educación superior, al fomento de la movilidad y la tradición multilingüe de la UE, o el fomento de instrumentos de transparencia en las IES, entre otros (ver Anexo 2).

Unión Europea de Estudiantes (ESU)

La ESU (*European Students Union*) representa a casi 20 millones de estudiantes europeos, abarca a 45 Uniones de Estudiantes de 39 países y su misión es representar y promover los intereses de los estudiantes europeos en todos los organismos relevantes y, especialmente, en la UE, el BFUG, el Consejo de Europa y la UNESCO. Su misión, adoptada en su 61ª reunión, es representar, defender y fortalecer los derechos educativos, democráticos, políticos y sociales de los estudiantes y trabajar por una educación superior sostenible, accesible y de alta calidad en Europa. Cada año la ESU elabora un plan de trabajo basado en las prioridades estratégicas adoptadas para el periodo en cuestión (ESU, 2019).

En el plan de trabajo de 2018 la ESU tenía como objetivo coordinarse con las NUS (uniones de estudiantes nacionales) para influir en las políticas de los estados miembros antes de la Conferencia Ministerial de Bolonia en mayo de 2018. Así mismo, se estableció la conveniencia de crear objetivos a largo plazo para la conferencia en Roma de 2020, centrándose especialmente en los valores fundamentales de representación de los estudiantes, la libertad académica y la autonomía institucional. Se establecieron propuestas en cinco áreas: dimensión social, Responsabilidad pública, gobernanza y financiación de la Educación Superior, Internacionalización y movilidad, Calidad de la Educación Superior y Desarrollo organizativo y de capacidades (ESU, 2018).

Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (ENQA)

La ENQA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*) también forma parte de los órganos consultivos clave en el Proceso de Bolonia ya que tanto el Comunicado de Berlín (2003) como las disposiciones de la Estrategia de Lisboa (2000) elaboran directrices explícitas sobre la evaluación de la calidad en el EEES. La ENQA, junto con las agencias de calidad nacionales y la EUA, han creado un nuevo organigrama institucional para analizar la calidad y el grado de excelencia del EEES (Arriazu, 2013). La ENQA promueve la cooperación europea en materia de garantía de calidad en la educación superior y realiza labores de divulgación con el fin de desarrollar y compartir buenas prácticas en temas de la calidad. La Asamblea General de ENQA

está formada por 55 miembros en 31 países (ver Anexo 3), además de mantener relaciones de cooperación con otras organizaciones que trabajan por la garantía de la calidad que actúan en Europa, el este de Asia, en Oriente medio o en el continente americano.

ENQA coopera con el BFUG como un miembro consultor. En 2017, ENQA participó en el grupo de trabajo de BFUG sobre la implementación de los compromisos clave acordados del Proceso de Bolonia y el grupo asesor sobre cooperación internacional del EEES con otras regiones del mundo (ENQA, 2017). ENQA coopera además con ESU, EUA y EURASHE, formando con estas instituciones el Grupo E4, así como con otras organizaciones y redes europeas e internacionales. El E4 organiza el Foro Europeo de Garantía de Calidad (EQAF), y un grupo ad hoc integrado por el Grupo E4 y el Registro Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación Superior (EQAR) concluyó en 2017, tras la publicación de *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area (Consideraciones clave para la Garantía de calidad transfronteriza en el EEES)*³.

ENQA ha constituido diversos grupos de trabajo que proporcionan un foro para el intercambio y desarrollo de prácticas relacionadas con la garantía de calidad. Entre ellos el WG7, se ocupó del aseguramiento y reconocimiento de la calidad y el WG8, que trabajó sobre el aseguramiento de la calidad del *e-learning* para lo que participó en una actividad de aprendizaje entre pares con la Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia (EADTU) y redactó consideraciones para el aseguramiento de la calidad del aprendizaje electrónico.

La Internacional de la Educación (EI)

Esta organización mundial que aglutina asociaciones de docentes y trabajadores de la educación y de la investigación. Entre sus fines se encuentran la protección de los intereses de las asociaciones de docentes y sus asociados potenciando el movimiento sindical internacional. Promueve el derecho a la educación para todos, defendiendo valores democráticos, contra el racismo o la discriminación social. (EI, 2017).

³ Documento elaborado con el objetivo de facilitar información sobre las IES y las agencias de QA participantes en las actividades relacionadas con la garantía de calidad del EEES.

BusinessEurope

Está formada por 40 organizaciones patronales de 35 países europeos que pretende aportar al EEES sus propias demandas relacionadas con el mercado laboral. Esta organización forma parte de los órganos consultivos del EEES, tras la pretensión europea de crear una economía competitiva fundamentada en las competencias que debe desarrollar el titulado universitario para acceder a puestos de trabajo cualificados.

La principal misión de *BusinessEurope* es la de contribuir al crecimiento y la competitividad a nivel europeo, defendiendo empresas de todo el continente -34 países europeos cuyas federaciones empresariales nacionales son miembros directos- y haciendo campaña sobre los problemas que más influyen en su rendimiento. La organización cuenta con sede en Bruselas, cerca del núcleo de las instituciones de la UE, ya que un objetivo importante de esta institución es que se escuche la voz de las empresas en la formulación de políticas europeas. Así mismo, representa a las empresas en el ámbito internacional para asegurar que Europa siga siendo competitiva en el ámbito internacional (BusinessEurope, 2019).

La posición de la institución sobre la empleabilidad de los graduados queda descrita en un documento elaborado por la propia organización, en el que destaca los tres elementos más importantes para la empleabilidad de los graduados son: las competencias genéricas clave que deberían ser aplicables en la práctica a tareas reales en el lugar de trabajo; la capacidad de actuar independientemente dentro de un campo profesional específico (particularmente en las disciplinas de ciencias, ingeniería y matemáticas) utilizando conocimientos técnicos básicos y habilidades requeridas por las diferentes actividades profesionales y la capacidad, la voluntad; y el compromiso para desarrollar habilidades y competencias imprescindibles para ejercer un trabajo específico y para asumir la responsabilidad de la empleabilidad futura reflexionando sobre su perfil individual de competencia y desarrollo profesional (BusinessEurope, 2007).

En el mismo documento se establecía la necesidad de cooperación entre la educación superior y el mundo laboral ofreciendo diplomas atractivos, así como programas de aprendizaje permanente que permitan una actualización continua ellos graduados. El dialogo sobre las competencias relevantes para el mercado laboral debe intensificarse entre las IES y las empresas. Para ello hay diferentes

sistemas entre ellos encontramos a los representantes del empresariado, que deben estar involucrados ya en la etapa de conceptualización de un curso de educación superior con el fin de vincular mejor los currículos con el mundo laboral y desarrollar programas de aprendizaje permanente relevantes; y el establecimiento de servicios de orientación laboral para los estudiantes.

Por otro lado, y respecto al diseño de cursos de educación superior, el posicionamiento de *BusinessEurope* es que las IES deben utilizar la posibilidad de diferenciación de los perfiles de los cursos de estudio previstos en el Proceso de Bolonia, ya que con ello se posibilita la agudización del perfil propio de las respectivas instituciones cumpliendo, además, con las expectativas del mercado laboral. Los cursos prácticos prepararían a los estudiantes para el empleo en las empresas, mientras que los cursos de investigación se enfocarían hacia la preparación para una carrera laboral científica en instituciones públicas o privadas dedicadas a la investigación. Los programas de educación superior deberían transmitir, así, las bases de empleabilidad a los estudiantes mediante competencias técnicas y genéricas. Debiendo aprender estos a adquirir campos nuevos de conocimiento de manera autónoma y desarrollando habilidades transversales.

En este sentido, consideran que las cualificaciones y competencias transversales indispensables que deben tener los graduados para pasar el estándar de calidad son la capacidad de comunicarse claramente tanto oralmente como por escrito en el lenguaje nacional y la aplicación de técnicas de presentación generales; la capacidad de aplicar el razonamiento numérico, conocimiento matemático general y manipulación de números en contextos prácticos, un nivel apropiado de competencias TI; así como un nivel apropiado de articulación oral y escrita al menos en dos idiomas (especialmente en inglés para hablantes no nativos), así como sensibilidad intercultural.

2.1.3. Descripción de las fases: La evolución de los discursos

2.1.3.1. Los antecedentes: Convenio de Lisboa de 1997 y la Declaración de la Sorbona de 1998.

La *Magna Charta Universitatum*, firmada en septiembre de 1988 por los rectores de las universidades europeas participantes en el 900 aniversario de la Universidad de Bolonia con la pretensión de fomentar las tradiciones universitarias y los lazos entre las universidades

comunitarias y extracomunitarias, supone el origen del Proceso de Bolonia. Posteriormente, fue el Convenio de Reconocimiento de Lisboa firmado en 1997 (o, según su nombre completo, *Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones Relativas a la Educación Superior en la Región Europea*), promovido por el Consejo de Europa⁴ y elaborado en conjunto con la UNESCO el que impulsó el proceso de convergencia. Su entrada en vigor fue prevista para el 1 de febrero de 1999 pero fue aplazada en varios países hasta que ratificaron el convenio. En España, el Convenio de Lisboa, entró en vigor en diciembre del 2009 y estipulaba el mutuo reconocimiento de titulaciones universitarias extranjeras con unos contenidos y una carga lectiva semejante a los del propio país con el objetivo de facilitar la movilidad académica entre los países europeos.

En último lugar, un año después, el 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido⁵ –profundizando en la línea del Convenio de Lisboa– firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un *Espacio Europeo de Educación Superior*. Dentro del marco de la UE, consideraron necesario profundizar no tan solo en la integración económica y monetaria, sino también en la integración del conocimiento. Adujeron que las universidades tenían un papel importante en la construcción de la dimensión social, cultural, intelectual y técnica en Europa, por lo que era necesario que los estudiantes y profesores pudieran circular libremente por todo el continente, compartiendo así conocimientos y aprendizajes. Apostaron por la abolición de las barreras a la movilidad, por el desarrollo de un sistema de enseñanza cooperativo, la utilización de un sistema de créditos como el ECTS, para medir la carga lectiva de las asignaturas y la división temporal de las asignaturas en semestres. En todo el continente, una vez finalizados los estudios de grado los alumnos podrían acceder a los estudios de máster o de doctorado.

El objetivo de esta Declaración era concienciar a los gobiernos de los países miembros sobre la necesidad de promocionar un marco común de referencia para facilitar la movilidad estudiantil, así como las oportunidades de empleo mediante la creación de un sistema armonizado de estudios

⁴ Organización internacional de ámbito regional que nace tras la Segunda Guerra Mundial, el 5 de mayo de 1949, para promover los valores democráticos en el continente europeo. En estos momentos forman parte de esta institución todos los países europeos menos Bielorrusia, que ya ha presentado su candidatura.

⁵ Claude Allègre (Ministro de Investigación Educativa Nacional y Tecnología, Francia), Tessa Blackstone (Ministra de Educación Superior, Reino Unido), Luigi Berlinguer (Ministro de Educación Pública, Universidad de Investigación, Italia), Jürgen Rüttgers (Ministro de Educación, Ciencias, Investigación y Tecnología, Alemania).

superiores. Durante este encuentro se anunció una reunión de seguimiento que tendría lugar un año más tarde en Bolonia y a la que se unieron otros Estados europeos.

2.1.3.2. Fase de implantación: De la Declaración de Bolonia de 1999 hasta su entrada en vigor en 2010

El movimiento hacia el EEES comenzó formalmente con el Proceso de Bolonia iniciado a partir de la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999. Fue una declaración conjunta de los ministros europeos de educación de 29 Estados europeos -a la que se han ido sumando otros (en la actualidad un total de 45 países forman parte de la iniciativa)- con la finalidad de desarrollar un sistema educativo de educación superior comparable, compatible y coherente.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción del EEES organizado según los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad y orientado a la consecución de tres objetivos estratégicos (ver Tabla 2):

Tabla 2. Principales objetivos estratégicos del EEES.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • La armonización de las diferentes titulaciones europeas: crear y consolidar el EEES. • El incremento del empleo en la Unión Europea. • La orientación internacional: promover el Sistema de Educación Superior en todo el mundo.
------------------	--

La armonización (que no implica estandarización o unificación) se hace desde la perspectiva de las aptitudes que obtienen los estudiantes al graduarse (en términos de conocimientos, competencias y destrezas) para desenvolverse en el mercado laboral. Respecto al segundo objetivo estratégico, Rodríguez (2018) destaca que:

Se construyeron acuerdos para hacer coincidir la reforma de normas, planes y programas con la denominada “Estrategia de Lisboa”, proyecto lanzado en el año 2000 por la Unión Europea para impulsar la competitividad económica del área a través de la integración de conocimientos científicos y tecnológicos en la producción y los servicios (p.7).

La orientación internacional pretende subsanar los puntos débiles de la formación superior europea respecto a otros continentes para ser competitiva en el mercado global. Según Adelman (2009), el Proceso de Bolonia es el proyecto de reforma en la educación superior más ambicioso y de mayor

alcance que se ha emprendido nunca respecto a su alcance geográfico, al número de lenguas, así como en su capacidad de hacer cambiar a los sistemas de educación tradicionales. Este autor afirmaba que algunas partes del proceso de Bolonia ya han sido adoptadas en diversos países de Latinoamérica, Norte de África y Australia, llegando a considerar que el eje principal de Bolonia sería el modelo dominante durante las siguientes dos décadas.

Para alcanzar los objetivos estratégicos se plantearon una serie de objetivos operativos que abarcaron seis aspectos o líneas de trabajo (ver Tabla 3):

Tabla 3. *Líneas de trabajo para cubrir los objetivos operativos del EEES.*

Aspectos	<ul style="list-style-type: none">• Adoptar un sistema transparente de grados comparables• Seguir un sistema esencialmente basado en grados y postgrados• Desarrollar el Sistema Europeo de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés)• Promover la movilidad• Impulsar la cooperación europea para asegurar la calidad académica• Fomentar la dimensión europea en el currículum universitario
-----------------	---

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2018).

El periodo de entrada en vigor oficial de la declaración se consensuó en diez años, periodo transitorio en el que los diversos países implicados deberían realizar los cambios y ajustes necesarios para armonizar sus titulaciones con los parámetros de Bolonia. En 2010 las universidades debían adaptarse al sistema europeo de educación. Debido a la complejidad del proceso se acordó realizar reuniones de los ministros de educación para realizar un seguimiento de los progresos, los obstáculos y las necesidades que se fueran presentando. Para ello, se celebraron reuniones ministeriales bienales en Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007 y Leuven/Louvain-la-Neuve 2009. Las principales aportaciones y temáticas abordadas en cada una de ellas se presentan a continuación:

Conferencia de Praga 2001

En el año 2001 se convocó en Praga una reunión con los ministros en funciones de educación superior de los 32 países signatarios, para analizar el grado de desarrollo alcanzado por el proceso y establecer las prioridades y el camino a seguir en los años subsiguientes (Carrasco, 2016). Se determinó establecer el EEES para el año 2010. La ciudad de Praga fue la elegida para la reunión

para dejar claro la intención de involucrar a toda Europa. La República Checa estaba en ese momento en negociaciones para ser miembro de la UE cosa que conseguiría en mayo de 2004. Los ministros adoptaron el llamado Comunicado de Praga que estableció las directrices para los dos años siguientes, hasta la conferencia de Berlín de 2003. Este documento introdujo algunas novedades en el proceso como reconocer a los estudiantes como participantes de igual nivel en el proceso de toma de decisiones, fortalecer la dimensión social de Proceso de Bolonia y destacar el concepto de educación superior como servicio y responsabilidad pública. Además, el ESIB pasó a ser un miembro consultor del grupo de seguimiento de Bolonia (con el Consejo de Europa, la EUA y EURASHE).

Entre los años 2001 y 2003, se organizaron numerosos Seminarios de Bolonia. La EUA desarrolló su *Trends III report*, empezó el Proyecto de calidad cultural y lanzó el programa de masters conjuntos. La ESIB realizó diversas encuestas entre estudiantes sobre la implementación de la Declaración de Bolonia y la Comisión Europea apoyó diversos proyectos europeos, como el Proyecto *Tuning* o el Proyecto TEEP.

En 2000 se lanzó el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe (Afinar las estructuras educativas en Europa)*, respaldado económica e ideológicamente por la Comisión Europea. El proyecto, dirigido desde la esfera universitaria, fue creado con el objetivo de concretar un planteamiento que facilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las IES (*Tuning Project*, 2006). Bravo (2007) afirma que este proyecto responde a la “necesidad de implementar a nivel de las instituciones universitarias el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia, utilizando las experiencias acumuladas en los programas ERASMUS y SOCRATES desde 1987” (p.1). En él participaron expertos de diversos campos, provenientes de 135 IES de 27 países (Rosique y Rosique, 2011) y, su enfoque, según *Tuning Project* (2006), consistió en “una metodología con la que volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los de los ciclos de Bolonia” (p.3).

El proyecto *Tuning*, lanzado en el año 2000 desde el ámbito universitario, pretendía facilitar la aplicación y armonización del Proceso de Bolonia dentro de las universidades aportando una metodología que permitiese definir programas de estudios universitarios comparables entre los

diferentes países en cada uno de los ciclos del Plan Bolonia. Al mismo tiempo, sienta las bases de la educación centrada en el aprendizaje y en la promoción de las competencias como uno de los objetivos de los programas educativos. Esto se lleva a cabo mediante el traslado de los resultados de aprendizaje formulados por el profesor a los distintos niveles de competencias que deben adquirir los estudiantes (*Tuning Project, 2006*). Los resultados de aprendizaje van a quedar definidos en el proyecto como todo aquello que el alumno debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar al finalizar su aprendizaje y que van a configurar los requisitos mínimos para la concesión de un crédito ECTS, mientras que las competencias quedarían definidas como “una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades” (p. 8) de los alumnos. Con esta distinción entre resultados de aprendizaje y competencias el proyecto pretende diferenciar los roles de los principales actores: profesores y estudiantes, aunque establece claramente que ambas partes se ciñen a “los requerimientos de la disciplina y la sociedad en términos de preparación para el mercado de trabajo y la ciudadanía” (p. 10).

Conferencia de Berlín 2003

En la Conferencia de Berlín de septiembre de 2003 se unieron siete nuevos países al proceso⁶, con lo que el número de participantes se elevó a 40. Se decidió que todos los países que integraban la Convención Cultural Europea eran elegibles para participar en el Proceso de Bolonia siempre que solicitaran la adhesión y presentaran un plan adecuado para la implementación de los objetivos de Bolonia en su sistema de educación superior.

En esta conferencia ministerial se partió de los programas de titulaciones como eje central en el proceso y señalaron que dichas titulaciones deberían ser descritas en términos de carga de trabajo, niveles, resultados de aprendizaje, competencias profesionales y perfil. Además, se concluyó que la investigación es una parte importante de la educación superior en Europa y que el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI o ERA, por sus siglas en inglés) son dos pilares de la sociedad del conocimiento. Además, se valoró la necesidad de incluir el doctorado en el Proceso de Bolonia, yendo más allá de los dos ciclos principales.

⁶ Los países que se unieron fueron: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro y la República de Macedonia.

También se encomendó al BFUG la tarea de analizar la garantía de calidad educativa y el marco de cualificaciones. En la propia Declaración de Bolonia ya aparece la necesidad de promocionar la cooperación en el campo de la garantía de calidad y en Praga los ministros reconocieron la importancia de estos sistemas de garantía de calidad ya que facilitan la comparabilidad de las calificaciones y alentaron a una cooperación más estrecha entre ellos para facilitar el proceso. Asimismo, alentaron a las universidades y otras IES a divulgar ejemplos de mejores prácticas y a diseñar distintos escenarios para la aceptación mutua de los mecanismos de evaluación y acreditación/certificación.

En la Conferencia de Berlín los ministros manifestaron, su compromiso a apoyar el desarrollo de la garantía de calidad, destacando la necesaria colaboración entre todos para el desarrollo de estándares, criterios, directrices, procedimientos y metodologías conjuntas sobre el aseguramiento de la calidad a nivel nacional y europeo. Para ello pretenden proporcionar una base real a las instituciones pertenecientes al marco nacional de calidad (ENQA, en colaboración con EUA, ESIB y EURASHE) para el cumplimiento de dicha tarea. Acordando también la necesaria definición de las responsabilidades de los organismos e instituciones involucrados, así como la una evaluación de programas o instituciones, el sistema de acreditación, certificación o procedimientos comparables y como la participación internacional, cooperación y *networking*. (Consejo de Europa, 2007).

El Grupo E4 (que aglutina a la EUA, la ENQA, la ESU y EURASHE) y el BFUG han sido las iniciativas más globales para asegurar la calidad del EEES. Una de sus labores más relevantes fue la elaboración en 2005 del informe “Criterios y directrices para la Garantía de Calidad en el EEES” que posteriormente ha ido implementándose y del que ANECA preparó una traducción al español en 2015 (ANECA, 2015)⁷.

⁷ Los Criterios y directrices establecidos para garantizar la calidad en el EEES fueron adoptados por los Ministros responsables de la Educación Superior, en el año 2005, tras una propuesta preparada por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en cooperación con la European Student’s Union (ESU), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) y la European University Association (EUA). Desde entonces, se ha progresado considerablemente en el aseguramiento de la calidad, así como en otras líneas de actuación de Bolonia, como los marcos de cualificaciones, el reconocimiento y fomento del uso de los resultados del aprendizaje.

Conferencia de Bergen 2005

En la Conferencia ministerial de Bergen en mayo de 2005, se añadieron cinco nuevos países⁸, elevando a 45 el número de participantes, al mismo tiempo que se decidió ampliar el círculo de miembros consultivos del BFUG con IE, la ENQA y *BusinessEurope*.

El BFUG tomó la iniciativa de desarrollar un Marco Europeo de Titulaciones de educación superior (MET o EQF por sus siglas en inglés), que tenía que servir de guía para construir los marcos de titulaciones de ámbito nacional. Así mismo, enfatizó la importancia de la dimensión social de la educación superior y en la necesidad de mejorar la interacción entre el EEES y otros sistemas educativos del mundo. Finalmente se estableció la importancia de abordar el desarrollo del EEES más allá de 2010.

El MET de educación superior utilizó el conjunto de criterios que forman los descriptores de Dublín, uno de los resultados de la Iniciativa Conjunta sobre Calidad (ICC o JQI por sus siglas en inglés) de *Tuning* formada por un grupo informal de expertos en educación superior, que permiten enunciar genéricamente las expectativas generadas respecto a los logros y las habilidades relacionadas con las cualificaciones que representan el final de cada ciclo establecido por el Proceso de Bolonia. En 2006, la Comisión Europea también lanzó un marco europeo de titulaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida con la pretensión de englobar todos los tipos de aprendizajes en un mismo marco (Tuning Project, 2006).

Conferencia de Londres 2007

En mayo de 2007 tuvo lugar la Conferencia de Londres que incorporó a Montenegro, elevándose el número de participantes a 46. Aunque en esta etapa ya se advierte un gran avance en la cooperación internacional entre instituciones para eliminar obstáculos en la movilidad de profesores, del personal de administración y servicios (PAS) y de los estudiantes por todo el EEES todavía existen algunos retos relacionados con la inmigración, el reconocimiento de títulos u otros aspectos económicos propios de la movilidad. Respecto a la introducción del sistema de tres ciclos (grado, máster y doctorado) y de los ECTS, se constata su implementación en la mayoría de las IES lo ha hecho, a excepción de algunas que no disponían de recursos económicos para realizar

⁸ Los nuevos países que se incorporaron fueron: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania.

dicha implementación (Antequera, 2007). En este sentido, también cabe destacar el incremento en la participación de los estudiantes y el desarrollo de la evaluación y la acreditación externa de calidad.

En esta reunión los ministros reafirmaron su compromiso de aumentar la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior de los países participantes, respetando al mismo tiempo su diversidad. Reconocieron la influencia que ejercen las IES en el desarrollo de la sociedad y se comprometieron a garantizarles los recursos necesarios para que continuaran cumpliendo con su gama completa de propósitos, entre los que se incluían la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, preparar a los estudiantes para sus futuras carreras y permitir su desarrollo personal, crear y mantener una base de conocimientos amplia y avanzada y estimular el desarrollo y la investigación (Carrasco, 2016).

Conferencia de Lovaina/Louvain-la Neuve 2009

En esta conferencia además de hacer un balance del avance desde la conferencia de Londres de 2007, los ministros consideraron prioridades y objetivos para el EEES más allá del 2010, poniéndose como espacio temporal de planificación la siguiente década, hasta el 2020. Plantearon la necesidad de desarrollar una Europa altamente creativa e innovadora como respuesta a los retos a los que se enfrenta: una población que envejece rápidamente, el constante y acelerado desarrollo tecnológico de la sociedad global y la crisis económica y financiera. Así, surge la Estrategia Europa 2020 que tiene como objetivo dar impulso al crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

Como logros alcanzados durante la pasada década destacaron el desarrollo de un EEES arraigado en la herencia cultural, intelectual y científica europea, que se caracterizaba por una cooperación permanente entre gobiernos, IES y estudiantes. También mencionaron los logros conseguidos relacionados con una mayor compatibilidad y comparabilidad entre los sistemas de educación superior, hecho que estaba permitiendo una movilidad más fluida entre los estudiantes y una mayor capacidad de atracción de estudiantes y profesores de otros continentes por parte de las instituciones académicas. También pusieron en valor la modernización de la educación superior con la adopción de la estructura de tres ciclos y la mejora de la calidad educativa, consecuencia del desarrollo de las principales directrices europeas para la garantía de la calidad educativa y de

la creación de un registro europeo para las agencias de garantía de calidad. Citaron, así mismo, el establecimiento de los marcos nacionales de calificaciones enlazados con el EEES, basado en los resultados y la carga de aprendizaje y la Promoción del Suplemento al Título y del Sistema de créditos ECTS para aumentar la transparencia y el reconocimiento mutuo de estudios.

En la reunión también se concluyó que no todos los objetivos de conferencias anteriores se habían cumplido completamente, por lo que dichos objetivos se prolongaban pasado el año 2010. Además, se establecieron los nuevos objetivos en las diversas áreas o ámbitos de actuación para la siguiente década (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Objetivos para la década siguiente a la Conferencia de Lovaina.*

Ámbito	Objetivos
Dimensión social, acceso equitativo y culminación de los estudios	La selección del alumnado deber reflejar la diversidad de las poblaciones de Europa.
Aprendizaje permanente	Garantizar la accesibilidad, la calidad de la oferta y la transparencia de la información respecto al aprendizaje a lo largo de la vida como parte integrante de los sistemas educativos.
Empleabilidad	Dotar al alumnado de las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el mercado laboral a lo largo de toda su vida profesional
El aprendizaje basado en el estudiante y la misión de enseñanza de la Educación Superior	Consideración del estudiante en su individualidad lo que implica nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudio centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos.
La educación, la investigación y la innovación	La educación superior ha de basarse en todos sus niveles en una investigación y desarrollo de vanguardia.
Accesibilidad internacional	Internacionalización de las actividades de la educación superior y participación en la colaboración internacional para un desarrollo sostenible.
Movilidad	Se configura como el sello distintivo del EEES

Fuente: Adaptado del Comunicado de Leuven y Louvain-la-Neuve (2009).

Como objetivo cuantitativo se establece que al menos un 20% de aquellos alumnos que se titulen en el EEES deben haber realizado un periodo formativo en el extranjero. La movilidad de los

estudiantes, los investigadores en fase inicial y el personal, adquiere especial relevancia ya que, según el Comunicado de Leuven y Louvain-la-Neuve (2009):

Mejora la calidad de los programas y la excelencia en la investigación y refuerza la internacionalización académica y cultural de la enseñanza superior europea. (...) es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, fomenta el respeto a la diversidad y la capacidad para tratar con otras culturas. Alienta el pluralismo lingüístico, respaldando la tradición plurilingüe del Espacio Europeo de Educación Superior, y aumenta la cooperación y la competencia entre instituciones de educación superior (p. 5).

2.1.3.3. Fase de consolidación: Desde 2010 hasta la actualidad

La implementación de la Declaración de Bolonia no fue un proceso fácil ya que, aunque contó con apoyo mayoritario por parte de los gobiernos y de las IES de los países participantes, también tuvo numerosos detractores. Ya en la primera conferencia ministerial, de las cuatro que han tenido lugar en esta nueva década, los ministros admitieron estas posturas contrarias en diversos países europeos.

Conferencia de Budapest-Viena 2010

En marzo de 2010 tuvo lugar la Conferencia de Budapest-Viena, en la que se incorporó al proceso el país número 47, Kazajistán, y en la que se constituyó el EEES tal como se acordó en la Declaración de Bolonia de 1999. En el comunicado realizado por los ministros se hacía referencia a la buena acogida y la implicación de las IES, de todo el personal y de los propios estudiantes con el Proceso de Bolonia, pero también se admitían las protestas que tuvieron lugar en algunos países. Se prometió tener estas críticas en cuenta al tiempo que se continuaba con la implementación de los objetivos acordados para la siguiente década en la anterior Conferencia de Lovaina (Comunicado de Budapest-Viena, 2010).

Conferencia de Bucarest 2012

La Conferencia de Bucarest tuvo lugar, junto a la Conferencia anterior, en un contexto de plena crisis económica que implicó recortes generalizados en educación. En este sentido, el *Informe de Implantación del EEES* (European Commission, 2012) puso de manifiesto cómo, a pesar de los esfuerzos y avances realizados, existían diferencias considerables en los niveles de implantación de las reformas de Bolonia en los diferentes países debido a circunstancias diversas. Entre ellas,

destacan, por un lado, la enorme variación en relación con el número de estudiantes en función del país, muy elevado en unos países mientras que otros se enfrentan a un significativo descenso del alumnado. Por otro lado, constata que las diferencias en la financiación de la educación también tuvieron un impacto considerable en la adaptación al EEES. En este sentido, también constata las diferencias existentes entre algunos países donde las IES se financian básicamente con fondos públicos mientras que en otros la proporción de instituciones privadas es más elevada. Además, quedó reflejado cómo el gasto público en educación varía mucho entre países, así como la respuesta que cada uno de ellos da a la crisis económica.

Respecto al compromiso de adoptar titulaciones reconocibles y comparables entre los países y el establecimiento de un sistema de dos ciclos de la Declaración de Bolonia, el mismo Informe de la Comisión Europea destacó el cumplimiento entre el 70-90% en las tres cuartas partes de los países. Y, así mismo, sobre la implantación de los créditos ECTS, el Suplemento al Título y los Marcos Nacionales de Cualificaciones, el informe concluyó cómo estos instrumentos continuaban desarrollándose, aunque no siempre eran utilizados de forma sistemática y, en consecuencia, continuaban existiendo algunas deficiencias que atribuían a la necesidad de más tiempo para conseguir configurar y adaptar la educación superior centrada en el alumno, frente al enfoque tradicional orientado a la transmisión de contenidos.

La garantía de la calidad también fue objeto de interés por parte de la Comisión, poniendo en evidencia las diferencias en los objetivos y enfoque en los sistemas externos de garantía de calidad establecidos en los países del EEES. Por ello, se constató el largo camino que aún quedaba por recorrer y, sobre todo, en relación a la participación de los estudiantes en todos los procesos.

La valoración de la dimensión social que hace el informe refiere cómo la expansión de la educación superior no ha beneficiado en la misma medida a todos los grupos sociales, aunque también reconoce el esfuerzo que intentan realizar casi todos los países integrantes del EEES. El informe puso en valor que más del 60% de los alumnos que accedieron a la educación superior se graduaron con una titulación de primer y/o de segundo ciclo en casi todos los países, aunque aún existía un porcentaje relevante de alumnado que no finalizaba los estudios. Y esto, sin que muchos países hubieran adoptado algún tipo de estrategia global para afrontar este problema. En referencia a la

empleabilidad, se constató cómo las personas con titulación superior encontraban su primer empleo antes que aquellas que solo tenían el título de educación secundaria. Por otro lado, fueron los graduados en educación terciaria los que, en los últimos tres años, tuvieron más problemas para acceder al mundo laboral que antes. En este sentido Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017) resaltan de esta conferencia su alusión a las consecuencias negativas que para la sociedad tiene la crisis económica y financiera “y la influencia directa en la ES (Educación Superior), al contar con una menor financiación y con la incertidumbre ante las perspectivas de empleo para las nuevas personas graduadas” (p. 206).

Según el mismo informe, la importancia que las IES conceden al aprendizaje permanente era adecuada en más de tres cuartas partes de los países, a pesar de que no solían disponer de presupuestos específicos a estos programas de aprendizaje permanente. Por otro lado, el informe, destacaba cómo mientras algunos países contaban con un sistema de reconocimiento de aprendizajes previo, otros países aún no habían empezado a desarrollarlo (Informe de Implantación del EEES, 2012).

En relación a la movilidad de alumnos y profesores, el mismo documento recogió un porcentaje inferior al 10% de movilidad de alumnos y profesores, existiendo valores inferiores al 5% en la gran mayoría de los países.

Conferencia de Ereván 2015

En mayo de 2015 tuvo lugar en Ereván, capital de Armenia, la novena conferencia Ministerial del Proceso de Bolonia en la que se incorporó Bielorrusia, elevando a 48 el número de países participantes. En el Comunicado de Ereván se ratificó una nueva versión de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad (ESG) dentro del EEES, aprobándose también el Enfoque Europeo para la Garantía de la Calidad de los Programas Conjuntos. Además, se enumeraron una serie de compromisos para los siguientes años como la inclusión de cualificaciones de ciclo corto en el marco general de cualificaciones para el EEES (QF-EHEA). Se comprometían, además, a revisar las legislaciones nacionales y los marcos nacionales de cualificación a fin de cumplir con el Convenio de Reconocimiento de Lisboa, así como a eliminar los obstáculos al reconocimiento del aprendizaje previo animando a las IES a su reconocimiento. Otro de los compromisos

adquiridos se centró en la creación de un grupo formado por países y organizaciones de voluntariado para facilitar el reconocimiento profesional.

Respecto a la movilidad dentro del EEES, el comunicado daba continuidad al compromiso de impulsarla, así como el de promover la portabilidad de subvenciones y préstamos y la implementación de la estrategia de la dimensión social del EEES. Finalmente, se pretendía que las IES utilizaran una agencia registrada EQAR adecuada para el proceso externo de garantía de la calidad (Comunicado de Erevan, 2015).

Conferencia de París 2018

En el Comunicado de París del 25 de mayo de 2018, los ministros responsables de educación de los países participantes resaltaron que con el EEES se había construido un sistema educativo superior, acordado a nivel europeo e implementado a nivel nacional en las IES, que había servido para facilitar la movilidad a gran escala de los estudiantes, para mejorar tanto la comparabilidad como la transparencia de los sistemas de educación superior europeos y, también, para aumentar su calidad y atractivo promoviendo la comprensión y la confianza mutuas y mejorando la cooperación entre los sistemas de educación superior de los diversos países participantes (Comunicado de París, 2018).

Como valores del EEES destacaron la libertad y la integridad académica, la autonomía institucional, la participación de los estudiantes y de los empleados de las IES en la gobernanza y la responsabilidad pública de la educación superior. Consideraban que la educación superior debía jugar un papel decisivo a la hora de hacer frente a los retos sociales a los que se estaba enfrentando Europa en relación al desempleo, la desigualdad social, la inmigración, el crecimiento de la polarización política, la radicalización y el extremismo violento.

Respecto a la implementación del Proceso de Bolonia afirmaron que el progreso continuaba siendo dispar, tanto respecto a las diferentes áreas en las que se había elaborado nueva normativa como entre los países participantes. Así, la dimensión social aparecerá de nuevo como un objetivo a alcanzar pese a estar claramente reflejada en el Comunicado de Lovaina (2009) donde, como ya

se ha comentado, los ministros expresaron claramente su postura respecto a la igualdad de oportunidades en este aspecto:

El acceso a la educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los alumnos de grupos infrarrepresentados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios. Esto conlleva mejorar el entorno de aprendizaje, eliminar todas las barreras al estudio y crear las condiciones económicas apropiadas para que los alumnos puedan beneficiarse de las oportunidades de estudio en todos los niveles. Cada país participante establecerá objetivos medibles para ampliar la participación general y aumentar la participación de los grupos menos representados en la educación superior, que deberán alcanzarse al final de la próxima década. Los esfuerzos por conseguir la equidad en la educación superior se complementarán con acciones en otras vertientes del sistema educativo (p. 3).

En la Conferencia de París, también se abordaron diversos puntos sobre los que se valoraba el desarrollo alcanzado y se proponían nuevas formas para seguir profundizando en el proceso de consolidación como el afianzamiento de la garantía de la calidad, al considerar que continuaba siendo un elemento clave de confianza mutua, reconociendo el progreso realizado para implementar la *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) en las prácticas nacionales e institucionales en la mayoría de países. Así mismo y con el fin de fomentar el desarrollo de más programas y títulos conjuntos, se propuso habilitar y promover el uso del *European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes* (ESG) y el desarrollo de una base de datos de garantía de calidad de resultados externa: *External Quality Assurance Results* (DEQAR). Se reconoció el incremento de la movilidad y el reconocimiento justo de las cualificaciones y el tiempo estudiado.

Los ministros se comprometieron a garantizar que las calificaciones comparables de educación superior obtenidas en un país del EEES se reconociesen automáticamente sobre la misma base en todos los demás, con el fin de acceder a estudios adicionales y al mercado laboral. Para ello garantizaban la implementación completa de ECTS, siguiendo las pautas establecidas en la guía de usuarios de ECTS de 2015. También se estableció el compromiso de implementar la Convención de reconocimiento de Lisboa del Consejo de Europa/UNESCO y sus recomendaciones.

También se acordó que en el periodo 2018-2020 los grupos de pares temáticos se centraran en implementar tres áreas claves para reforzar la calidad y la cooperación dentro del EEES: un sistema de tres ciclos compatible con el marco general de calificaciones del EEES y los grados de primer y segundo ciclo escalados por los créditos ECTS; el cumplimiento del Convenio de Reconocimiento de Lisboa y la garantía de calidad en cumplimiento de la *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). El Grupo de seguimiento de Bolonia (BFUG) debería implementar el enfoque adoptado de apoyo entre pares, con la ayuda del Grupo de Coordinación de Implementación de Bolonia establecido para tal fin. Así mismo, se alentó el uso del programa Erasmus + para aumentar la cooperación.

Respecto a la mejora continua del aprendizaje y la enseñanza, se acordó desarrollar enfoques nuevos e inclusivos como los programas interdisciplinarios y los programas que combinen aprendizaje académico con el laboral, además de incentivar las actividades vinculadas a la investigación e innovación en cada uno de los niveles de la educación superior para desarrollar una mentalidad crítica y creativa. Para ello se mejorarían las sinergias entre educación, investigación e innovación.

También se instó a las IES a preparar a los estudiantes y personal docente para actuar creativamente en un entorno digitalizado, para lo que se apoyarían iniciativas destinadas a la digitalización del Suplemento al Título y al intercambio de datos de estudiantes en formato seguro e interoperable. Finalmente, se reconoció la importancia de la calidad de la enseñanza acordando promover y apoyar iniciativas institucionales, nacionales y europeas para la formación pedagógica, el desarrollo profesional continuo de los docentes de educación superior y el reconocimiento de la excelencia.

En esta conferencia también se hizo referencia al periodo que se iniciaría más allá del 2020 con el título de “Un EEES más ambicioso” (Conferencia de París, 2018, p.4). Entre los temas que se apuntaron como focos de interés del nuevo periodo se encuentran la cooperación interdisciplinaria y transfronteriza; el enfoque inclusivo e innovador para el aprendizaje y la enseñanza; el fomento de la cooperación transnacional integrada en educación superior, investigación e innovación, para una mayor movilidad del personal, los estudiantes y los investigadores, y para más programas de

estudios conjuntos en todo el EEES; el desarrollo del papel de la educación superior en aras de asegurar un futuro sostenible para nuestro planeta y nuestras sociedades; y la dimensión social de la educación superior.

Para empezar a desarrollar estos compromisos se encargó al BFUG que presentase propuestas para la Conferencia de 2020 y desarrollase sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI). Además, se le encomendó iniciar un diálogo de política global para mejorar la cooperación regular con otras regiones y organizaciones internacionales y avanzar el tema de la dimensión social de la educación superior proponiendo mecanismos para mejorar el acceso y la finalización de los grupos subrepresentados y vulnerables.

Se acordó que la próxima conferencia ministerial del Proceso de Bolonia se celebraría en Roma en junio de 2020.

2.1.4. La dimensión social de la universidad como antesala a la Responsabilidad Social Universitaria

La dimensión social del EEES es uno de los aspectos que menos se conoce del Proceso de Bolonia, sin embargo, constituye un aspecto fundamental para conseguir la igualdad de oportunidades en la educación superior. En sus orígenes, distintos organismos participantes en la construcción del Proceso de Bolonia se referían a la dimensión social como la necesidad de que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales o sociales, pudieran tener acceso a la universidad y terminar sus estudios (European Commission, 2001; EUA, 2005).

Los elementos de la dimensión social han sido objeto de identificación por parte de diferentes autores (Ariño, 2009; Iriarte et al., 2019). En función de cada autor se establecen unos elementos u otros, aunque todos ellos están relacionados. Así, los elementos que apunta Ariño (2009) van orientados al régimen de dedicación, equidad participativa, inclusividad, becas y apoyo económico, servicios académicos, servicios sociales, sistemas de información y planes nacionales de equidad entre otros, mientras que Iriarte et al. (2019) hacen alusión a cuatro subdimensiones “la igualdad de oportunidades; el origen de los estudiantes; el aprendizaje social; y, la inserción

laboral, movilidad y empleabilidad” (p.246). En este sentido, estos autores, destacan como la complejidad de la dimensión social en la Educación Superior demanda un abordaje integral de factores relacionados con los estudiantes, los profesores, la propia profesión y las políticas públicas adecuadas “con las necesidades de desarrollo de la sociedad en que se inserta” (p.260).

Diversos autores afirman que la dimensión social es una parte esencial muy importante en el proceso de convergencia (Ariño, 2009 y 2014; Egido et al., 2014) destacando Ariño (2009) dos tipos de razones para ello: las razones políticas y las razones estratégicas. Por razones políticas, porque la dimensión social introduce rasgos del modelo de bienestar imperante en Europa y concibe la educación superior como un bien público generador de cohesión y bienestar social. Y por razones estratégicas, porque al incrementar el acceso de mayor número de personas a la educación superior también se aumentan las oportunidades al talento, al tiempo que se facilita la incorporación al mercado de trabajo cualificado a mayor número de personas en un continente demográficamente envejecido.

Esta dimensión social no aparecía ni en la Declaración de la Sorbona ni en la de Bolonia, dos de los documentos que marcaron el inicio del EEES. Pero en la Conferencia de Praga de 2001, los ministros participantes, a instancias de los estudiantes, hicieron referencia a la dimensión social del proceso de Bolonia, aunque de forma muy tangencial ya que solo hablaron de la dimensión social de la movilidad (Eurostat-Eurostudent, 2009). En la de Declaración de Berlín en 2003, se produjo una alusión algo más precisa cuando los ministros expresaron la importancia de encontrar el equilibrio entre el aumento de la competitividad del EEES y la necesidad de mejorar sus características sociales. En el comunicado de dicha conferencia se expresa el compromiso explícito de trabajar para que la educación superior sea accesible a todos, en función de sus capacidades. En este sentido, y siguiendo a Ariño (2014)

puede afirmarse que el énfasis en la dimensión social ha sido impulsado por las asociaciones estudiantiles, ha sido asumido por las cumbres ministeriales posteriores, ha ido desplegando progresivamente sus potencialidades, constituye un núcleo básico de la creación del EEES y tiene un carácter transversal (p. 24).

En el comunicado de la Conferencia de Bergen de 2005 existe ya un apartado específico, en el que se afirma que la dimensión social del Proceso de Bolonia es una parte constituyente del EEES y

es considerada condición necesaria para la competitividad y el atractivo de dicho proceso, por lo que los ministros renuevan su compromiso para hacer la educación superior de calidad igualmente accesible a todos y remarcan la necesidad de crear condiciones adecuadas para que los alumnos puedan completar sus estudios sin ningún tipo de obstáculo que guarde relación con su situación económica o social. Se especifica también que la dimensión social incluye las medidas que han de tomar los gobiernos en ayuda de los estudiantes, especialmente de los grupos sociales marginados, en los aspectos económicos y financieros, así como proporcionándoles servicios de asesoramiento y acompañamiento.

En la Cumbre de Londres (2007), sin embargo, la dimensión social se configuró ya como uno de los temas más relevantes y, en el comunicado correspondiente, los ministros firmantes afirmaban que:

La educación superior debe desempeñar un papel importante en el fomento de la cohesión social, reducir las desigualdades y elevar el nivel de conocimientos, habilidades y competencias en sociedad. Por lo tanto, la política debe apuntar a maximizar el potencial de los individuos en términos de desarrollo personal y de su contribución a una sociedad del conocimiento sostenible y democrática. Compartimos la aspiración social de que los estudiantes que entran, participan y completan la educación superior en todos los niveles deben relejar la diversidad de la población. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación económica o social. Y, por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para proporcionar servicios adecuados, crear vías de aprendizaje más flexibles hacia y en la educación superior, y para ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de igualdad de oportunidades (p.5).

Varios autores coinciden en que es la cumbre de Londres la que, al menos, inicia una aproximación a la primera definición de dimensión social (Iriarte et al., 2019, Ariño, 2011 y 2014) a pesar de su ambigüedad. En los años siguientes, la dimensión social continuó creciendo en importancia y se empezó hablar de su carácter transversal y de cómo afectaba a los demás núcleos básicos del proyecto: la movilidad, la excelencia, la empleabilidad o la política de garantía de calidad, entre otros (Ariño, 2009).

A partir de las Conferencias de Lovaina (2009) y de Bucarest (2012) se reiteró el compromiso con la dimensión social del proceso de convergencia. Así, en la primera (Comunicado de Leuven y Louvain-la-Neuve, 2009) se afirmó que:

El alumnado de educación superior debe reflejar la diversidad de las poblaciones de Europa. Por tanto, enfatizamos las características sociales de la educación superior y aspiramos a ofrecer igualdad de oportunidades en una educación de calidad. El acceso a la educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los alumnos de grupos infrarrepresentados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios. Esto conlleva mejorar el entorno de aprendizaje, eliminar todas las barreras al estudio y crear las condiciones económicas apropiadas para que los alumnos puedan beneficiarse de las oportunidades de estudio en todos los niveles (p. 3).

Y en la de Bucarest se recalcó la necesidad de adoptar medidas, por parte de todos los países, para ampliar el acceso a una educación superior de calidad.

En el Comunicado de la Conferencia de Yerevan o Ereván (2015), los ministros se comprometieron a impulsar sistemas más inclusivos dada la creciente diversidad derivada de la inmigración y de los cambios demográficos. En concreto, se comprometieron a fomentar la ampliación de la participación en la educación superior apoyando aquellas iniciativas educativas relevantes en los contextos apropiados dirigidas a los diferentes tipos de estudiantes. Así, en el Comunicado, los ministros afirmaron que

Mejorarían la permeabilidad y la articulación entre los diferentes sectores educativos y reforzarían la dimensión social en la educación superior, mejorando el equilibrio entre géneros y ampliando las oportunidades de acceder y completar los estudios, incluyendo la movilidad internacional, para estudiantes con desventajas (p.2).

Otro de los momentos claves para la dimensión social fue la Cumbre social de Gotemburgo en 2017 en la que los líderes de la UE trataron temas como el empleo justo y el crecimiento, retomando el discurso de la agenda social en la UE y dando lugar a la declaración conocida como *Pilar Europeo de Derechos Sociales* que recoge 20 principios relativos a la inclusión, protección social, igualdad de oportunidades y condiciones de trabajo justas (Palma, 2019).

La dimensión social es un tema que también se ha tratado en otras instancias como las instituciones universitarias que forman parte de la Asociación de la Universidad Europea (EUA por sus siglas

en inglés) o por los sindicatos de estudiantes representados por la Unión de Estudiantes Europeos (ESU por sus siglas en inglés) que han reivindicado la necesidad de desarrollar políticas para mejorar las oportunidades de acceso a la educación superior. Además, las declaraciones de las diversas conferencias sobre la materia no se quedan sólo en eso, sino que el BFUG tiene un equipo de trabajo que se dedica a la *Dimensión social y Movilidad* (Egido y Fernández, 2014).

En esta Conferencia se adoptó una estrategia con el fin de desarrollar la dimensión social y el aprendizaje continuo en el EEES para 2020⁹. Esta estrategia tiene como uno de sus objetivos el desarrollo, por parte de los países que lo conforman, de un conjunto coherente de normativa para abordar la participación en la educación superior, que identifique a los grupos subrepresentados y establezca acciones medibles para mejorar su acceso, participación y finalización de los estudios. Además, se pretende también promover el aprendizaje entre pares en la dimensión social y apoyar la recopilación de datos sobre esta área para que Eurostat, Eurydice y Eurostudent puedan monitorizar el progreso en su implementación. También se tiene en cuenta la necesidad de expandir las oportunidades de aprendizaje continuo y de mejorar las oportunidades para un aprendizaje flexible.

A la hora de cuantificar el acceso de los estudiantes a la educación superior, y dada la diversidad de las realidades socioeconómicas en el EEES, se deja al arbitrio de cada país decidir qué características debe tener en cuenta para comparar la composición del cuerpo estudiantil con la población total. Sin embargo, hay elementos que dificultan dicho acceso que son comunes en casi todos los países como el estatus socioeconómico, el género, el estatus de inmigrante o las discapacidades. El informe de la Comisión Europea de 2018 sobre la implementación del Proceso de Bolonia muestra que un acceso igualitario a la educación superior para estudiantes de diferentes procedencias socioeconómicas dista mucho de ser una realidad por lo que tanto las autoridades educativas como las IES todavía tienen una importante labor que realizar a este respecto. El informe apunta que para lograr este objetivo un paso esencial, aunque no suficiente, es abrir la educación superior para una población estudiantil diversa, es decir, ampliar el grupo de personas que tienen oportunidad de acceso a la educación superior (Comisión Europea, 2018).

⁹ Widening Participation for Equity and Growth – A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020.

Herrera (2019), en relación con la equidad de la educación superior, también destaca que

Sin embargo, y a pesar de presentarse como un eje esencial en la creación y desarrollo del EEES, son numerosos los informes que señalan que no se viene haciendo todo lo necesario para aumentar la participación social en el sentido indicado. En Europa, el incremento de la tasa de matriculación no ha ido acompañado de una mejora en las pautas de acceso de los colectivos más vulnerables (p. 8).

En el mismo sentido, Ariño (2014) plantea las “políticas de refuerzo de las desigualdades” (p.38) que se aplicaron en España, haciendo una clara alusión a los recortes que se realizaron en educación promovidos por el marco de austeridad imperante en Europa durante la crisis económica de 2008 y a los que denominó *bisturís Wert*. Según el autor, dichos recortes implicaron una subida de tasas de matrícula a los estudiantes, independientemente del nivel de renta, y limitaron el acceso a las becas al aplicar criterios muy restrictivos obstaculizando el acceso a los estudios superiores. De ahí que reclame la incorporación de “la dimensión social a la agenda de la sociología de la educación superior” ante la ceguera sociológica que se ha venido mostrando ante las desigualdades creadas por lo que el autor denomina sistemas educativos maduros.

2.1.5. Las particularidades del caso español sobre el proceso de convergencia

Al igual que el resto de los países de la UE, España trata de aprovechar las oportunidades que ofrecen la Sociedad del Conocimiento y la Globalización. Las universidades españolas, mayoritariamente públicas, llevan varias décadas involucradas en afrontar los cambios económicos, sociales y tecnológicos que ofrecen estos dos procesos contemporáneos.

La implantación del EEES en España ha sido un proceso largo y complejo que ha implicado cambios en diversos ámbitos para las universidades -títulos, planes de estudio, métodos docentes- pero sobre todo un cambio profundo en la concepción del papel de la Universidad en la sociedad actual. Según Arriazu (2013) este proceso estuvo “marcado por un alto grado de improvisación e indeterminación política durante los primeros años” (p. 11). El mismo autor identifica las líneas estratégicas básicas de adaptación al EEES agrupándolas en cuatro bloques (ver Tabla 5), aunque afirma que, aprovechando la coyuntura y las reformas que se deberían realizar para implementar

las líneas estratégicas, se realizaron también otro tipo de reformas que no se desprendían del proceso de convergencia.

Tabla 5. *Grandes bloques que agrupan las líneas estratégicas de adaptación al EEES.*

Grandes bloques	<ul style="list-style-type: none"> • La adecuación de las metodologías docentes al crédito ECTS • La asunción de una estructura de estudios de grado/postgrado acorde a lo establecido en la Declaración de Bolonia • La redefinición del catálogo de titulaciones académicas • La implementación de sistemas de evaluación y calidad en la enseñanza universitaria
------------------------	---

Fuente: Adaptado de Arriazu (2013).

Durante los primeros años del proceso, siguiendo al mismo autor, se realizaron campañas ineficientes de información y sensibilización sobre el EEES, se constituyeron nuevas unidades de gestión impulsadas por las universidades (Oficinas de Convergencia Europea, OCE), se ofertaron cursos de formación en metodologías docentes ECTS con el fin de promover también experiencias de asignaturas basadas en créditos ECTS.

El Plan de Bolonia se empezó a implantar en las universidades españolas a partir 2003, cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó el documento sobre *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. El MECD (2003) otorgó en esta primera etapa cierta libertad a las universidades para elaborar su propio sistema de adaptación, lo que se tradujo en una diferencia de velocidades entre las universidades más proclives al cambio y aquellas que esperaron una normativa específica de regulación de todo el proceso. El mismo autor considera, a este respecto, que “la adaptación al EEES durante los primeros años de convergencia responde en mayor grado a la política de gestión interna de cada universidad que las regulaciones y medidas aprobadas por el Ministerio de Educación” (Arriazu, 2013, p. 12). Así, una de las mayores dificultades que ha presentado la implantación del EEES en España ha sido su concreción en el aula, ya que la carencia de una regulación específica sobre el sistema de créditos ECTS hizo que su aplicación fuera muy heterogénea sobre todo en el periodo 2003, año de su primera convocatoria oficial, hasta 2007, año en que se aprobó el Real Decreto 1393/2007 que regula el acceso y contenidos de los grados y posgrados adaptados al EEES en España.

La Declaración de Bolonia según Sanjurjo (2012) “no es una norma de Derecho comunitario y carece, por tanto, de carácter vinculante. Se trata en cambio de un acuerdo intergubernamental suscrito inicialmente por los Ministros de Educación de treinta países europeos” (p.122) por lo que se ha tenido que adaptar o armonizar a la legislación española mediante leyes orgánicas, leyes ordinarias y decretos reales, sin olvidar todas las adecuaciones procedimentales que han tenido que experimentar las propias universidades (Toledo, 2015).

Ruiz-Gallardo y Castaño (2008) consideraban que para que España pudiera avanzar en la integración al EEES se debía reducir el número de titulaciones existentes con el fin de homologarlas a las existentes en Europa y aplicar el sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS). En relación con este último aspecto era importante que las horas se definieran en función de la labor que debía realizar el estudiante.

Como señala Toledo (2015) uno de los temas que se ha dejado de lado, y que es importante en este proceso, es la formación del profesor universitario cuyo papel para el impulso del nuevo modelo es fundamental. En este sentido Ruiz-Gallardo y Castaño (2008) reclaman un cambio en el papel del profesor universitario a pesar de reconocer la dificultad que implica, ya que:

La mayoría de los profesores universitarios somos especialistas en nuestra área de conocimiento y no nos hemos formado en aspectos didácticos ajenos a la misma. (...) Además, las estructuras universitarias están adaptadas a este sistema de Clases Magistrales (p. 9).

Este cambio es importante ya que es consecuencia del cambio en la concepción del alumno en este nuevo modelo educativo. Ahora el estudiante pasa al ser el centro de atención y protagonista de su propia formación. Además, los estudiantes deben formarse para mejorar su empleabilidad, por lo que la legislación española universitaria, según Toledo (2015), “ha asumido una postura de apertura hacia el sector económico y productivo con la finalidad de que las competencias profesionales estén relacionadas con las competencias que la dinámica del sector privado de la economía requiere” (p.19).

2.1.6. Voces a favor y críticas del Proceso de Bolonia

El Proceso de Bolonia se ha caracterizado, desde sus inicios, por la diversidad de opiniones que ha suscitado. El Proceso de Bolonia no ha estado exento de polémica en España (ver Anexo 4), Sendín y Espinosa (2014) defienden que “más bien al contrario, ha sido una realidad muy fuertemente contestada, que ha mostrado desde un primer momento su conflictividad” (p. 533). Las áreas conflictivas han sido varias: la forma de implantación, su repercusión económica en los estudiantes, el grado de éxito alcanzado, etc.

En 2009, diez años después de la declaración de Bolonia, Hijano (2009) hacia un balance de la implantación del Plan de Bolonia en España en el que apuntaba la tardanza con la que la información sobre el EEES llegaba definiéndola como escasa y difusa, lo que implicaba “una desorientación entre los gestores encargados de liderar el cambio tanto en los ámbitos ministeriales, como autonómicos y universitarios” (p. 44). También aludía el mismo autor al hecho de que las universidades europeas no conseguían el cambio de orientación necesario para el siglo XXI, consecuencia de factores tales como el aumento del número de estudiantes, la descentralización y la autonomía universitaria, la necesaria colaboración entre universidades extranjeras, la demanda de formación continua, la presión del mundo empresarial, la introducción de nuevas tecnologías o la movilidad del profesorado y del alumnado. Además, el EEES supone un cambio metodológico que implica un reto para las universidades españolas y requiere muchos esfuerzos en diversos ámbitos. Es más, en algunos aspectos, como en la oferta de los másteres, se ha introducido un espacio formativo nuevo que había estado gestionado principalmente por empresas privadas (Hijano, 2009).

Por su parte, Sanjurjo (2012) se ha mostrado a favor con los objetivos propuestos en el Proceso de Bolonia y con el diagnóstico realizado sobre las carencias del modelo anterior al Plan Bolonia, aunque destaca la distancia existente entre los objetivos propuestos y los conseguidos. De hecho, el autor indica que en España “se abrazó el nuevo modelo asumiendo acríticamente las supuestas virtudes que éste comportaba y dándolas por buenas” (p. 123).

Sendín y Espinosa (2014) también realizaron una valoración del Proceso de Bolonia en la que destacaron su limitado alcance respecto a la unificación de la Educación Superior ya que los sistemas educativos de los países europeos son bastante diferentes y la educación sigue siendo una cuestión nacional. Además, opinaron que no se había contado todo lo debido con la comunidad universitaria para su implantación. Un aspecto muy relevante de su crítica a Bolonia fue su la visión economicista y mercantilista de la educación superior que, según estos autores, caracteriza este proceso, de forma que se convierte la educación en una actividad empresarial. Esta crítica tiene, sin embargo, una excepción en lo que respecta a España ya que, según los autores, la distancia existente entre la universidad y la realidad económica y laboral venía siendo excesiva. Considerando un acierto los cambios que aporta el nuevo sistema en este sentido, aunque no por ello dejan de destacar que “la prevalencia de lo económico ha sido excesiva y ha dejado una enseñanza superior disminuida” (p. 547).

De hecho, Ariño (2009) señala como una de las principales críticas del movimiento anti-Bolonia la mercantilización de la universidad. Estas críticas no eran nuevas ya que en países como USA y Francia ya se habían hecho planteamientos similares “sobre la privatización y elitización de la enseñanza superior” (p. 3). Según este movimiento contrario a la implantación de Bolonia, la universidad se sometía al dictado del mercado ya que los nuevos títulos eran diseñados según las necesidades de las empresas y, en ocasiones directamente por ellas. Esto llevaría a una formación universitaria ausente de toda capacidad crítica y con graduados moldeados según la conveniencia del mercado. Por su parte, algunos profesores críticos con el proceso afirmaron que las nuevas metodologías llevaban a la “infantilización de los estudiantes universitarios” (p.3) y a una reducción del valor de las cualificaciones finales.

Según Sánchez (2018) el EEES consiguió generar muchas expectativas en gran parte del profesorado, pero años después de la Declaración de Bolonia y de la implantación del EEES en España, el autor considera que algunas de esas expectativas generadas se siguen incumpliendo. En realidad, ha habido un aumento en el precio de los másteres (incluso desigual en función de cada comunidad autónoma); existen planes de estudios que no están basados en competencias; predominan las clases magistrales frente a los métodos de aprendizaje activo que están infrutilizados y el esperado aumento de la movilidad y la empleabilidad aún es una tarea pendiente

en la mayoría de los países de Europa. “Queda mucho trabajo por hacer y mucho camino por recorrer, pero los objetivos no se conseguirán mientras los profesores no reciban la formación apropiada y existan incentivos para que motu proprio reciban esta formación” (p. 11). En este sentido, Fernández (2010) considera que el Proceso de Bolonia:

No elimina, ni mucho menos, la fragmentación del conocimiento y de la enseñanza. No cambia nada, excepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo que se venía tradicionalmente haciendo en la formación basada en disciplinas y materias o asignaturas. En los nuevos planes de estudios no se favorece el conocimiento y la práctica interdisciplinar. El énfasis en las competencias generales y específicas no conduce necesariamente a la interdisciplinariedad (p. 158).

La opinión de los alumnos también en estas cuestiones también tiene gran relevancia. La ESU (2015), tras la realización de un estudio cuantitativo llevado a cabo entre sus sindicatos de estudiantes, destacó en sus conclusiones un cierto interés y esperanza de cara al futuro de Bolonia. Para ello, destacan la necesidad de revitalizar el proceso que ha supuesto, según sus conclusiones, un papel importante en la mejora de los sistemas de Educación Superior en toda Europa. Aun así, reconocen la existencia de problemas y desafíos futuros como “una falta general de implementación y un interés decreciente entre algunos *stakeholders* claves” (p.96) al tiempo que demandan una visión holística para impulsar la revitalización del proceso. En este sentido apuntan a una necesaria revisión de las estructuras del proceso de convergencia y a la necesidad de buscar nuevos incentivos que refuercen y revitalicen la implementación del proceso a partir de la continua cooperación entre los países miembros, con el foco puesto en la capacitación de alto nivel entre sus profesionales y participantes. El estudio destaca también la responsabilidad que los países deben asumir respecto a “proporcionar la financiación adecuada para garantizar que las estructuras sean sostenibles y que las reformas se implementen adecuadamente; compromisos que los ministros han hecho, pero muchos no han dado seguimiento” (p. 96).

Más tarde la ESU (2016), señalaría en otro informe como Europa dista de alcanzar un EEES a pleno rendimiento y no descarta la reevaluación completa de todas las estructuras del proceso de Bolonia llegando, incluso, a considerar un “posible proceso de dos velocidades” (p. 1). Además,

demanda a los países que asuman los compromisos adquiridos de financiación de las reformas implementadas y reconoce que:

La educación superior tiene múltiples propósitos, siendo la empleabilidad uno de ellos, sin embargo, la educación superior debe estar siempre definida en un sentido amplio, y nunca usado de una manera que instrumentaliza la educación para satisfacer las necesidades a corto plazo del mercado de trabajo (p. 2).

Esposito y González-Monteagudo (2016), a partir de la relectura de la obra de Ivan Illich y sus aportaciones sobre el papel de la educación formal e informal, invitan a la deconstrucción y al desbordamiento de los planteamientos innovadores del Plan Bolonia por considerarlos estandarizados, formalistas y protocolizados, a fin de conectar “los espacios formativos universitarios” (p. 5) con:

Las iniciativas sociales, culturales, asociativas, públicas y ciudadanas que proponen aprendizajes críticos, emancipadores, comunitarios, colaborativos y profundos, al servicio del sujeto y del bien común, más allá de las ideas de certificación, competitividad y adaptación acrítica al mercado de trabajo desregulado y neoliberal (p. 5).

2.2. El proceso de Bolonia y la Responsabilidad Social Universitaria

“Vivimos en un tiempo en el que es crucial creer que la universidad es tanto un deber público como un bien social. En el mejor de los casos, es una institución crítica infundida con la promesa de cultivar el hallazgo intelectual, la imaginación, la curiosidad, la toma de riesgos, la responsabilidad social y la lucha por la justicia (Giroux, 2016).

A lo largo del apartado anterior, se ha pretendido identificar los principales actores involucrados en la construcción del EEES y del Proceso de Bolonia, así como sus argumentos y sus aportaciones. Todo ello, en función del contexto en el que ha quedado inmerso y de los acuerdos reflejados en las conferencias ministeriales que se han venido sucediendo, entre otros documentos oficiales, durante estos 20 años de andadura.

Algunos de los actores implicados en la construcción del Proceso de Bolonia pertenecen al ámbito empresarial, lo que ha llevado a que una buena parte de la comunidad universitaria y de la sociedad civil manifestase un fuerte rechazo a la hora de implementarlo en la universidad, al considerarlo como una intromisión tanto en las tareas académicas y de investigación realizadas por la institución como en la formación y el desarrollo humanístico del alumnado- Este rechazo se ha enmarcado como parte de un paradigma científico que demanda a las empresas, entre otros actores, corresponsabilidad con el bienestar de la sociedad.

Es en este contexto cuando se hace necesario incorporar otras aportaciones científicas que vienen a reflexionar sobre los nuevos roles de la empresa en la sociedad. Destacan, así, algunas aportaciones surgidas a partir de la Carta Magna sobre los Derechos Humanos de la ONU en 1948 en un intento por crear un nuevo escenario de actuación conjunta y global en aras de fomentar una mayor justicia social en materia de derechos humanos en todo el planeta. Nuevo escenario que tuvo que ser prorrogado y actualizado por la ONU en el año 2000, dado su incumplimiento, con la definición de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio cuya consecución quedaba fijada para el año 2015 (ver Anexo 5) pero que tendría que ser nuevamente prorrogado con la denominada Agenda Global de Desarrollo, más comúnmente conocida como Agenda 2030, debido a los nuevos incumplimientos (ver Anexo 6). Esta nueva agenda de compromisos (ver Anexo 7) persigue

establecer un plan de acción con el fin de trabajar, entre otros, por un desarrollo más sostenible en aras de erradicar las crecientes desigualdades sociales, la pobreza extrema, la lucha contra el cambio climático y el fortalecimiento de la paz y la justicia universal. Entendiendo que, para conseguirlo, es necesario contar con todos los actores implicados.

La sociedad actual está formada por organizaciones de todo tipo que condicionan la vida de los individuos: organizaciones públicas –gobiernos y administraciones-, organizaciones educativas –colegios, institutos y universidades-, empresas, organizaciones no lucrativas, etc. Todas estas organizaciones tienen un impacto considerable en el bienestar social, por lo que cada vez es más importante considerar la gestión de las consecuencias e impactos que tienen sus decisiones y actividades no solo sobre la economía, sino también sobre la sociedad y el medioambiente. Estas demandas también terminarán trasladándose fuera del ámbito empresarial, no quedando la universidad al margen de ese debate. En este sentido, Aldeanueva y Benavides (2012) vienen a afirmar cómo el quehacer de la universidad, al igual que el de otras organizaciones o administraciones públicas, genera impactos tanto positivos como negativos en su entorno, llegando a considerar estos últimos como uno de los principales ejes dentro de la gestión universitaria con la pretensión de poder minimizarlos o incluso eliminarlos. Este es, en definitiva, el enfoque que engloba el concepto de Responsabilidad Social (RS).

A pesar de que el planteamiento de la Responsabilidad Social Corporativa pretende incorporar voluntariamente compromisos y comportamientos éticos en las empresas, incluso llegando a convertirse en palabras de Ramiro (2009) “en el nuevo paradigma del comportamiento de las empresas multinacionales en la era de la globalización” (p. 48), presenta una serie de implicaciones que llevan al cuestionamiento de la RSC y, consecuentemente, también al traslado de dichos planteamientos al ámbito de la Universidad. Dichas implicaciones derivan de su vinculación con la Responsabilidad Social Empresarial, manifestada por diversos autores, y, por ende, con la teoría de los *stakeholders*, muy afín a las políticas neoliberales (Sum, 2010; Pulido y Ramiro, 2008)

En las páginas posteriores se pretende presentar la evolución de este concepto que ha dado lugar, a pesar de los numerosos intentos por conseguir un consenso en su propia definición, a la identificación de las tres características comunes que debe abordar el concepto de RSC: los tres

ámbitos de responsabilidad -el económico, el social y el medioambiental; los interlocutores o *stakeholders* ante los que la organización se presenta como responsable; y la identificación de esas responsabilidades como voluntarias (Argandoña, 2012).

Es precisamente este último punto, el de la voluntariedad, el que constituye uno de los principales escollos en la dificultad de llegar a un consenso más generalizado sobre el concepto de RS que, habiendo surgido inicialmente dentro del ámbito empresarial, se pretende trasladado posteriormente al ámbito universitario. De hecho, algunas voces críticas con la RSC como Maira (2012) afirman que dicha concepción sobre la voluntariedad por parte de la empresa en la asunción de responsabilidades está relacionada con el intento de neutralizar las propuestas de otros actores de la sociedad civil, orientadas a demandar tanto una mayor regulación por parte del Estado en la economía como la verificación externa de las acciones de RS que la empresa desarrolla. Llegando a afirmar, la misma autora, que “el campo de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es sumamente útil para extender las tesis neoliberales a favor de la reducción o no ampliación del papel del Estado y las instituciones internacionales y sus regulaciones en determinados ámbitos” (Maira, 2013, p. 115) como el laboral o el medioambiental, entre otros; justificando esta no intervención por parte de los Estados desde la asunción voluntaria de compromisos por parte de las empresas “ya que las empresas y sus asociaciones defienden que no es preciso establecer nuevas regulaciones nacionales o internacionales, ni fortalecer las existentes, puesto que ellas están asumiendo nuevos compromisos voluntariamente” (p. 119).

Uharte (2014) refuerza el argumento anterior al destacar la concentración del poder económico que ha generado la globalización en manos de pocas empresas y/o corporaciones, considerando a estas últimas “ más que nunca, los agentes estratégicos del capitalismo y en consecuencia, las principales responsables de operar en función de los intereses de las élites y en perjuicio de la gran mayoría de la ciudadanía” (p 109) puesto que las empresas saben que dichas infracciones no tendrán ninguna penalización legal al pretender enmarcar su comportamiento exclusivamente dentro de la voluntariedad.

En el mismo sentido, Valor y De la Cuesta (2005) ponen de manifiesto lo insuficiente que resultan algunas iniciativas empresariales a la hora de garantizar el buen gobierno corporativo de las

empresas en materia de Responsabilidad Social, como la elaboración voluntaria de códigos éticos empresariales, planteando la necesidad de combinar adecuadamente la implantación de políticas públicas con la autorregulación empresarial para resolver las incoherencias detectadas hasta ahora en el desarrollo de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC).

Otros autores como Vallaey (2018) y Postel et al. (2011) van más lejos, entendiendo la Responsabilidad Social más allá de los principios ético-filosóficos que implican los compromisos voluntarios –ampliamente compartidos desde las posturas neoliberales- y defendiendo el carácter obligatorio de la Responsabilidad Social en las organizaciones, ya que se entiende que el sector empresarial es responsable por lo que hacen voluntaria e involuntariamente, tanto en el entorno local como en global, pudiéndosele exigir ser corresponsable con la sociedad y no solo con sus objetivos internos (Vallaey, 2018).

Estos nuevos planteamientos científicos introducen nuevas variantes sobre qué intereses y qué tipo de papel deben tener las instituciones en la sociedad, qué dirección y qué valores debe tomar la sociedad y cuál debe ser el papel de la empresa y más concretamente de la Universidad, como institución formadora de seres humanos, en esa pugna por liderar el cambio y la transformación social.

2.2.1. La Responsabilidad Social: Antecedentes, concepto y teorías.

La Responsabilidad Social (RS) nace en un primer momento vinculada al ámbito empresarial como Responsabilidad Social Empresarial (RSE) por los requerimientos de determinados colectivos sociales relacionados con la transparencia de los impactos de sus actos y la rendición de cuentas a la sociedad, aunque posteriormente pasará a denominarse Responsabilidad Social Corporativa e Institucional (RSCI) al ampliar también dicha responsabilidad a organizaciones e instituciones de todo tipo.

Actualmente, la Responsabilidad Social es un concepto con buena aceptación puesto que ha llegado a convertirse en uno de los temas más relevantes en función de sus citas bibliográficas (Zemigala, 2015; Quinche, 2017), sobre todo desde que la Comisión Europea lo incorporara a su

agenda política. Desde mediados del siglo pasado ha habido numerosos autores que se han preocupado por definir este concepto (Guedez, 2010; Lumbreras, Moreno y Yáñez, 2014) por lo que resulta complicado determinar el nacimiento y el autor del concepto de Responsabilidad Social Empresarial o Corporativa (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016) atribuyendo algunos autores la autoría a Sheldon (1923) por mantener una filosofía de gestión y organización empresarial muy vinculada a la ética y al beneficio de la sociedad, que trasladaría posteriormente a la empresa inglesa Rowntree, y otros a Bowen en 1953 (Mozas y Puentes, 2010) como artífice del concepto al tratar por primera vez la discusión sobre el comportamiento ético de los empresarios¹⁰ y la RS, definiéndola como una obligación que los empresarios deben asumir para impulsar políticas corporativas orientadas a establecer líneas de actuación deseables y acordes a los valores de la sociedad. En este mismo sentido, Drucker (1954) ya se refería también a la RS al entender que la empresa era como un organismo de la sociedad que debía considerar dentro de su gestión todos los impactos de sus decisiones de negocio sobre el bien común, con el fin de fortalecer la armonía en la sociedad.

Este concepto empieza a ser estudiado más en profundidad a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando parte de la sociedad comienza a tomar conciencia del impacto que las organizaciones, e inicialmente las empresas, tienen sobre el medio ambiente y la sociedad. En este sentido, el concepto Desarrollo Sostenible surgido en 1972 con el Club de Roma, y generalizado a partir de 1987 con el denominado Informe *Brundtland*, también quedará vinculado al concepto de responsabilidad social ya que queda establecido como una de sus metas a alcanzar. Dicho informe define el Desarrollo Sostenible como la capacidad de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras (World Commission on Environment and Development, 1987). La cumbre de Río de Janeiro de 1992 y la posterior Cumbre de la Tierra celebrada en Johannesburgo en 2002 vienen a configurar una RSC (Responsabilidad Social Corporativa) centrada, más que en la creación de riqueza, en la creación de una sostenibilidad medioambiental, económica y social acorde a todos los grupos de interés (AECA, 2004).

¹⁰ Publicado por primera vez en 1953, *Responsabilidades sociales del empresario* de Howard R. Bowen, fue la primera discusión integral sobre ética empresarial y responsabilidad social. Creó una base por la cual los ejecutivos de negocios y académicos podían considerar los temas como parte de la planificación estratégica y la toma de decisiones gerenciales.

La RS en Europa va a quedar definida por el Libro Verde como “la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (Comisión Europea, 2001, p.7). Todo ello, más allá del cumplimiento de las obligaciones legales que pudieran tener y nunca entendida como sustitutiva de dicha legislación. Diez años más tarde la *International Organization for Standardization* (ISO) elabora la Norma ISO 26000:2010 en la que se recoge como:

La responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad, tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas, cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento y esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones (p.2).

La Comisión Europea (2011) aporta una nueva definición de la RSE incorporando los impactos que sobre la sociedad tienen sus acciones. Sitúa el respeto a la legislación aplicable y a los convenios colectivos entre los interlocutores sociales como requisitos previos al cumplimiento de la responsabilidad social indicando, asimismo, que para:

Asumir plenamente su responsabilidad social, las empresas deben aplicar, en estrecha colaboración con las partes interesadas, un proceso destinado a integrar las preocupaciones sociales, medioambientales y éticas, el respeto de los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores en sus operaciones empresariales y su estrategia básica (p. 7).

En esta definición la Comisión Europea respeta la creación del valor para los propietarios y accionistas de las empresas o corporaciones y para las demás partes interesadas, incluida la sociedad, poniendo un empeño especial en la identificación y prevención de los impactos, especialmente de aquellos que impliquen posibles consecuencias negativas de las acciones que pudieran llevar a cabo. Siguiendo esta línea Argandoña (2012) entiende que la RS aglutina tres facetas: legal –porque implica cumplir con la legislación aplicable en cada país-, social –porque debe tener en cuenta el impacto de las actuaciones de la empresa en la sociedad, representada por sus *stakeholders*, y ética -porque incluye un deber moral, más allá del estricto cumplimiento de la normativa legal por cada organización o corporación-. En este mismo sentido, Vallaeys (2014) identifica tres ejes fundamentales de la RS: los estándares éticos, la gestión de impactos y la participación de los *stakeholders*. Respecto a los primeros, entiende la RS como el cumplimiento

de normas éticas de carácter universal para conseguir un desarrollo sostenible mucho más humanizado mientras que el eje de la gestión de impactos entiende que la RS va a situar los impactos internos y externos a la organización en el foco de atención de la toma de decisiones entre sus directivos y, por último, al contar con la participación de los *stakeholders*, considera que la RS “invita a integrar dentro de la política de gestión de la organización el punto de vista de los grupos de interés que puedan, en forma directa o indirecta, estar afectados por la organización y/o afectarla” (p.3). En consecuencia, el mismo autor señala que se va a tratar la gestión de impactos como dimensión básica de la RS, la participación de los *stakeholders* como medio, y el Desarrollo sostenible y el Bienestar social como fin.

Por otro lado, la Comisión Europea (2011), basándose en declaraciones internacionales previas, va a reconocer y otorgar un carácter pluridimensional a la RSE. Las distintas dimensiones que la afectan quedan representadas en la Figura 2,

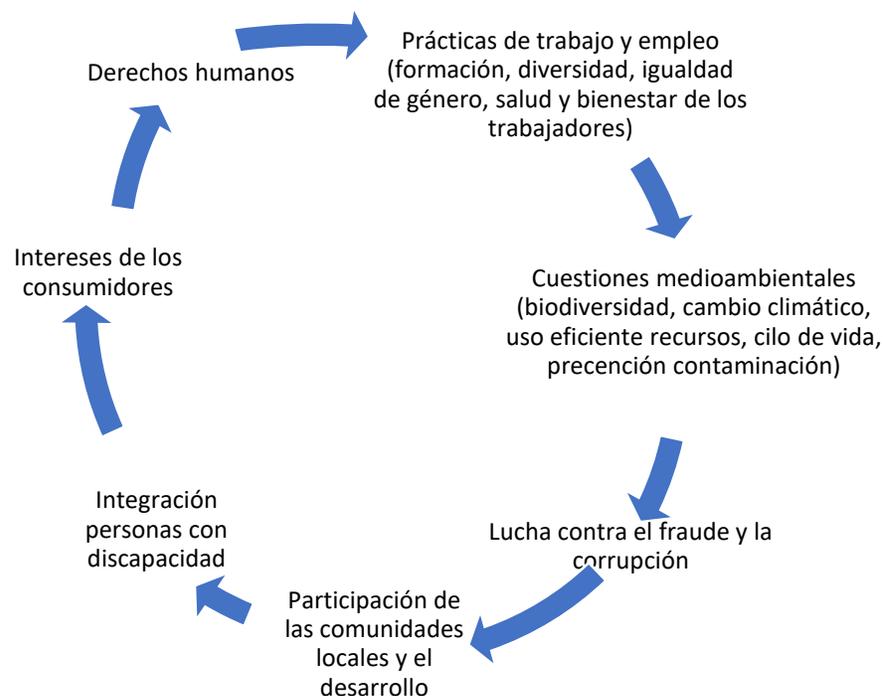


Figura 2. Naturaleza pluridimensional de la RSE.

Nota: Adaptado de Comisión Europea (2011).

El traslado del concepto de la RS al entorno universitario de una forma generalizada es lo que da lugar a la Responsabilidad Social de las Universidades (RSU). Dicho traslado se produce

paulatinamente, hasta el punto de llegar a ser considerado el debate sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como algo novedoso a finales de la década de los 2000 (Vallaey, 2007).

La propia Comisión Europea también propone en 2011 el traslado de la RSE a la educación, al reconocer el importante papel que los Estados miembros deben asumir animando a los centros educativos a que integren en sus programas educativos la RSE, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable, con especial incidencia en los centros de educación secundaria y universitaria (Comisión Europea, 2011).

A partir de ese momento, van a proliferar las definiciones sobre la RSU en el ámbito científico. El Ministerio de Educación y Ciencia (2011) viene a definir la RSU “como una re-conceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible”(p. 33) aplicando este enfoque a todas las misiones, actividades y acciones que desarrolla la universidad y que afectan a sus partes interesadas y a su relación con los entornos y las personas, tanto a nivel interno como en relación con su proyección exterior.

En relación con las definiciones de RSU, diversos autores diferencian dos concepciones distintas en torno a su conceptualización (Larrán-Jorge y Andrades-Peña 2015; Núñez y Alonso, 2009). Por un lado, aquellas que se sustentan en la misión de la universidad a partir de los valores y principios recogidos (Martínez y Picco, 2001; Universidad Construye País, 2002; Jiménez de la Jara, 2008; Gallardo, 2012; González et al., 2015) y por otro, desde una perspectiva más próxima a la responsabilidad social desde la gestión de impactos (Vallaey, 2006; De la Cuesta *et al.*, 2010). Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015), por su parte, amplían la clasificación de las diferentes concepciones sobre la RSU a partir de cinco dimensiones o categorías conceptuales, que recogen enfoques tan diversos como: el currículo, el ámbito político, la función social de la universidad, la educación para el desarrollo sostenible o la formación para la educación cívica integral (ver Tabla 6).

Tabla 6. Enfoques o categorías sobre las distintas acepciones de RSU.

Dimensión/categoría conceptual	Acepciones
<i>Referida al Currículo</i>	Papel de la RS “se asume como un comportamiento ético de las universidades que buscan, a través de la transformación de sus currículos —como modos de enseñanza y aprendizaje- integrarse en la comunidad en la cual están inmersas con el propósito de dar respuesta a sus necesidades de desarrollo y de promover su actuar desde la formación cívica integral, al apropiarlo como modelo pedagógico institucional”.
<i>Desde el ámbito político</i>	“Aparece como una política conformada por un conjunto de principios y de valores éticos de carácter personal, social y universitario, transversales a la gestión educativa y a la administración de las instituciones, mismas que deben integrarse a la cultura y al compromiso cívico a través de un cambio gradual y seguro en los comportamientos individuales y colectivos de quienes forman la comunidad universitaria”.
<i>Función social de la universidad</i>	“Conceptualizada en razón de la extensión universitaria, eje misional a través del cual se interactúa con el entorno para dar respuesta a las demandas de índole social y cultural que le dan sentido a su deber ser: formar integralmente a los individuos y a la comunidad por medio de proyectos de transferencia de conocimiento y de valores éticos que el individuo aprende y desarrolla mediante el servicio”.
<i>Educación como medio para el logro del desarrollo sostenible</i>	“RSU que promueve la adquisición de competencias “como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis de cara al futuro y la adopción colectiva de decisiones” (UNESCO, 1998), aspectos que exigen cambios profundos desde lo pedagógico para que el estudiante crezca integralmente y pueda forjarse un futuro sostenible. Una de las características que resalta esta concepción es la crítica a los modelos de consumo que se fomentan desde las universidades. RSU como forma de estimular el consumo responsable en los estudiantes”.
<i>Formación para la educación cívica integral</i>	“Agrupa nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje, a favor del comportamiento responsable, el desarrollo de las capacidades conjuntas, el cumplimiento de las metas educativas con calidad y equidad atendidas a través del fortalecimiento de las comunicaciones y el manejo de la información universitaria, asegurando la gestión organizativa y la toma de decisiones”.

Fuente: Adaptado de Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015, p. 28-29).

González et al. (2015) aportan una definición de la RSU como “la capacidad de la Universidad de aplicar un conjunto de principios y valores en la realización de sus funciones básicas: formación académica y pedagógica, investigación y difusión, gestión de la organización y participación social, mediante la creación de canales de comunicación y participación para responder a las demandas de sus grupos de interés” (p.6). Vallaeys (2014), por su parte, concreta la RSU como:

Una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante 4 procesos: Gestión ética y ambiental de la institución, Formación de ciudadanos conscientes y solidarios, Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes y Participación social en promoción de un Desarrollo más equitativo y sostenible (p.5).

Añade, además, que las estrategias específicas socialmente responsables para lograr esta mejora son: la participación integrada de los grupos de interés (internos y externos) en el cometido de la Universidad; la articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad; y el autodiagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de mención para la rendición de cuentas hacia los grupos de interés. Y todo ello, en relación con los siguientes aspectos pertenecientes al ámbito de la universidad enunciados por Casani et al. (2010) y recogidos en la Tabla 7:

Tabla 7. Aspectos de la Responsabilidad Social de la Universidad.

RS	Aspectos			
	Ético	Políticas públicas	Acción social	Modelo de gestión
UNIVERSIDAD	Valores -En la propia universidad * Misión * Visión -Transmisión a los estudiantes	Integración en las políticas y colaborar en su desarrollo	Cooperación y acción solidaria y voluntariado	Enfoque grupos de interés Código de buen gobierno Memoria sostenibilidad Dimensión: - Económica - Ambiental - Social
	Indicadores nº. -Asignaturas -Titulaciones -Contenidos y competencias	Indicadores nº. -Participaciones -Proyectos -Foros -Consejos	Indicadores nº. -Voluntarios -Acciones cooperación	Indicadores -Adaptación Memoria-GRI -Indicadores de Gobierno -Indicadores ambientales

Fuente: Casani et al. (2010, p.263).

Pero, a pesar de las diferencias y/o los matices sobre el concepto, Larrán-Jorge y Andrades-Peña (2015) presentan tres elementos comunes en las distintas definiciones de RSU: en primer lugar, la voluntariedad de su aplicación que iría más allá del mero cumplimiento de las obligaciones legales vigentes que pudieran aplicarse en el ámbito universitario; en segundo lugar, una nueva reformulación de la estrategia de la universidad que implicaría nuevos planteamientos de gestión a medio y largo plazo tanto de la docencia, la gestión, la investigación y la propia extensión universitaria y, por último, la transparencia en su diálogo con sus *stakeholders*.

2.2.2. Aportaciones de la Teoría de los *stakeholders* a la Responsabilidad Social Universitaria

Las diversas perspectivas generadas en torno a la Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial han dado lugar a distintas teorías y clasificaciones teóricas (Garriga y Melé, 2004; Melé, 2007, 2008). Algunas de las aportaciones más destacadas en RSC han sido influenciadas por autores como Freeman (1984) con la Teoría de los *stakeholders* o grupos de interés; Matten y Crane (2005) y sus aportaciones a la Teoría de la ciudadanía corporativa; Milton Friedman (1970) y su Teoría del valor para el accionista o Porter y Kramer (2002) en relación a los aportes realizados desde la Teoría estratégica.

El concepto de *stakeholder* nace desde dentro del contexto empresarial y se refiere a individuos o grupos sociales que se ven afectados de alguna manera por la existencia y la acción de la empresa y, por lo tanto, tienen un interés legítimo, directo o indirecto, en sus actividades y/o resultados, que influyen a su vez en la consecución de los objetivos marcados y la supervivencia (Freeman, 1984; Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, 2004). Según Kolk y Pinkse (2006) el interés por los *stakeholders* puede ser tanto instrumental, por el propio interés de la organización, como ético. Y, en este sentido, la relación de las organizaciones con los *stakeholders* puede ser de diversos tipos: de reacción, defensa, acomodadas o proactivas (Janwahar y McLaughling, 2001).

La Teoría sobre los grupos de interés cuenta con una amplia literatura que iniciaron los teóricos del ámbito de la gestión empresarial interesados en las obligaciones que podían tener las empresas respecto a sus accionistas, empleados, proveedores, clientes o cualquier otro grupo cuya relación se basara principalmente en motivos económicos (Argandoña, 1998).

Aunque también existen algunos estudios sobre la aplicación de esta teoría en el ámbito público (Bingham et al., 2005; Figlio y Kenny, 2009). En este sentido, Scholl (2011) apunta que hay que incorporar la teoría de los *stakeholders* en la gestión del sector público para agilizar la toma de decisiones directivas. Melle (2007) argumenta que la incorporación de la RS en las administraciones públicas implica tener en cuenta a los ciudadanos y a los demás *stakeholders* de la organización y mejora de buen gobierno al requerir un papel más activo de las diferentes partes

interesadas en el proceso de toma de decisiones. De hecho, son diversos los autores que afirman que en este ámbito tener en cuenta a los *stakeholders* es necesario para la supervivencia de las IES (Chung y McLarney, 2000; Caballero et al., 2008). Aldeanueva (2013) también justifica esta necesidad alegando que:

El compromiso de las universidades con sus diversos grupos de interés, considerando siempre en última instancia la sociedad, es una obligación ética, ya que la preocupación y solución de los problemas de los *stakeholders* es, en definitiva, una obligación inherente a la responsabilidad social que la universidad tiene con la sociedad que la financia y, por tanto, le permite desarrollar sus funciones clásicas: formación, investigación y transferencia de conocimiento y tecnología (p. 248-249).

De acuerdo con Larrán y López (2010) las Administraciones Públicas, como entidades sin fines de lucro, sustituyen el concepto de beneficio económico por otros como eficiencia o eficacia. Este hecho, unido a la concepción de su propia existencia como un prestador de servicios al ciudadano, puede haber provocado que la universidad no haya tenido esa necesidad de informar sobre las externalidades que pueden llegar a provocar sus acciones, llegando a olvidar la importancia que tiene la comunicación de dichas externalidades sobre su propia reputación social ante los ciudadanos, en calidad de financiadores de toda actividad pública. En la misma línea, Benneworth y Arbo (2006) defienden que, dada la naturaleza pública de las IES, es la sociedad quien debe delimitar las responsabilidades de la universidad. Así, la implantación de un modelo de gestión de RSU en la universidad implicaría que las estructuras de gobernanza recogiesen estas relaciones con los distintos grupos de interés (Jongbloed et al., 2008) para lo que sería necesario reestructurar los sistemas de gobernanza y de rendición de cuentas de la universidad.

Dentro de este debate, De la Cruz y Sasía (2008), establecen tres significados sobre la responsabilidad universitaria en su relación con la sociedad: el significado consecuencialista, significado contractual y significado prospectivo. Las autoras destacan como a cada uno de estos tres significados sobre la Responsabilidad universitaria se les atribuye un determinado sentido e indicarían, a su vez, la fase o el nivel de implantación de la responsabilidad que habría en las universidades (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Significados de la Responsabilidad Universitaria y nivel de implantación en la Universidad.*

Significados	Rasgos implícitos (Sentido que definen los significados).	Fases de evolución en la implantación
Consecencialista	La universidad pone el énfasis en el análisis de las consecuencias durante el proceso de toma de decisiones y anima a asumir los posibles impactos, sobre todo los negativos, que se derivan de sus acciones. Se sustenta sobre la idea de deuda con la sociedad al considerarse responsable de devolver lo que la sociedad le ha facilitado.	Relacionada con una responsabilidad asistencial y reactiva. Miden la responsabilidad a partir de criterios cuantitativos, y no sociales, a partir del concepto de excelencia en función de los resultados/productos que genera y utilizando las memorias de actividades, los rankings de universidades o la publicación de los éxitos académicos o de investigación.
Contractual	Se pone en valor el deber de responder a las demandas de la sociedad. La universidad asume su compromiso social, pero lo hace atendiendo más a criterios internos que a las verdaderas demandas de la sociedad.	Se supera la disposición reactiva y está relacionada con todas las iniciativas que conforman la agenda social de la universidad. Muchas de estas iniciativas tienen un carácter asistencial y paternalista. Incluyen, entre otros, los programas de participación social y voluntariado en todos los ámbitos de actuación universitaria.
Prospectivo	Parte de un sentido del deber más ampliado, yendo más allá de la dimensión normativa y dando importancia al largo plazo de las intenciones futuras. La universidad ya no orienta ese deber, si no que responde a favor de terceros, impulsando el cuidado de la sociedad en función de los ámbitos en los que tiene poder.	Existe una actitud proactiva de presencia y colaboración con otros agentes implicados. La responsabilidad se incluye transversalmente en cada una de las áreas del plan estratégico. Y existen evidencias reales del compromiso social en su planificación y de acciones coordinadas en todos los ámbitos del proyecto universitario. Este nivel de la responsabilidad, parte de la transparencia, la colaboración y un posicionamiento más abierto al diagnóstico y evaluación de terceros para definir y asumir de forma responsable sus compromisos con la sociedad.

Fuente: Adaptado de De la Cruz y Sasía (2008).

Según Vallaeys (2007b, 2008, 2010 y 2014) hay cuatro impactos universitarios que deben ser administrados de forma ética y transparente y son: los relacionados con el ámbito organizacional (aspectos laborales, ambientales, de hábitos de vida cotidiana en el campus), educativo (todo aquello relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción curricular), cognitivo (basado en las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los planteamientos teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y difusión del saber, que trascienden en el modo de gestión del conocimiento) y social (todo aquello relacionado con los vínculos de la Universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de su comunidad y de su Capital Social). El mismo autor señala también como posibles impactos universitarios

negativos y positivos los indicados en la Tabla 9, destacando los impactos educativos y los cognitivos como específicos y propios de la universidad:

Tabla 9. Impactos positivos y negativos de la Universidad.

Impactos	Negativos	Positivos
<i>De organización</i>	Incongruencias éticas institucionales, falta de democracia y transparencia, maltrato laboral, malos hábitos ambientales.	Sistema de gestión ético y transparente, buenas prácticas laborales, buenas prácticas ambientales.
<i>De participación</i>	Asistencialismo/paternalismo, mercantilización de la extensión, indiferencia a los problemas sociales.	Redes de capital social, comunidades incluyentes de aprendizaje, proyectos de desarrollo socialmente sostenibles.
<i>De educación</i>	Hiperspecialización (inteligencia ciega), falta de formación ética y ciudadana, reducción de la formación al afán de empleabilidad.	Formación ciudadana y profesional responsable, aprendizaje socialmente pertinente y solidario, mallas curriculares socialmente consensuadas.
<i>De cognición</i>	Desvinculación academia-sociedad, irresponsabilidad científica, fragmentación del saber, carencia de transdisciplinariedad.	Promoción de la Inter y Transdisciplinariedad, pertenencia social de la investigación, responsabilidad social de la ciencia.

Fuente: Adaptado de Vallaeys (2014).

Según Valor y De la Cuesta (2005) en las decisiones de buen gobierno de cualquier organización hay que tener en cuenta las medidas necesarias para minimizar los impactos negativos resultantes de las actividades de la propia organización y, así, dar la posibilidad a los *stakeholders* de exigir que cumplan con sus obligaciones.

La RSU se debe incorporar de manera transversal en todos los ámbitos de la universidad según Abril (2010) y debe ser concebida como un marco de compromisos propios con sus grupos de interés, más allá del marco jurídico vigente, que requiere de un diálogo constante con los diferentes agentes sociales, a los que debe rendir cuentas adecuadamente. En este sentido, la RSU ha de ser entendida como un proceso que refuerza la legitimidad institucional, mejora la competitividad y la excelencia de la propia institución y que genera valor añadido a la sociedad. En esta línea, Vallaeys (2014) propone cuatro líneas políticas para la promoción de la RSU que impulsen la gestión del conocimiento desde el fomento de los comportamientos éticos, la participación y el desarrollo de la ciudadanía responsable (ver Tabla 10):

Tabla 10. *Políticas para la promoción de la Responsabilidad Social Universitaria.*

Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de vida institucional ejemplar, tanto laboral como medioambiental promoviendo comportamientos éticos, democráticos y medioambientales adecuados • Formación académica integral de ciudadanos responsables y capaces de participar del desarrollo humano sostenible, a partir de la enseñanza de conocimientos metodologías relacionados con proyectos sociales • Gestión social del conocimiento capaz de superar la inaccesibilidad social del conocimiento, y la irresponsabilidad social de la ciencia • Participación social solidaria y eficiente, a partir de la creación de conocimientos y procesos participativos con la comunidad
------------------	--

Fuente: Adaptado de Vallaeys (2014).

La Teoría de los *stakeholders* concebiría la universidad como un sistema cooperativo de relaciones entre diferentes actores, que genera bienes y servicios a la comunidad. De ahí la necesidad, por parte de la universidad, de reconocer e identificar las necesidades, las responsabilidades y las expectativas de cada uno de los actores implicados para que la universidad sea capaz de integrarlas transversalmente y dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. La RSU, bajo los postulados de la Teoría de los *stakeholders*, debería recoger también su compromiso orientado a satisfacer esas expectativas y necesidades que cada una de las partes interesadas tiene (tanto a nivel económico, social o medioambiental) sobre cada una de las funciones que realiza la universidad (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2015).

2.2.2.1. Identificación y clasificación de los stakeholders en el ámbito universitario

Las distintas actividades llevadas a cabo por la universidad como la docencia, la investigación, la formación continua, la gestión o la extensión universitaria, entre otras, tienen consecuencias directas sobre la sociedad civil. Por tanto, no es de extrañar que ningún sector de la sociedad quede al margen de la demanda de un comportamiento socialmente responsable de dicha institución. Estos requerimientos sociales abalan la necesidad de incorporar las aportaciones de la responsabilidad social al propio funcionamiento de la universidad (Gaete, 2008, 2011b). De ahí, la importancia que tiene para la RS poder llegar a identificar a los actores implicados (Moneva, 2007; Gaete, 2012), a pesar de la dificultad que ello implica debido a la gran trascendencia que tiene la universidad sobre todos los sectores de la sociedad.

Aunque existen diferentes criterios y clasificaciones para identificar los *stakeholders* de la universidad (Gaete, 2012) resulta conveniente establecer un acercamiento a partir de una identificación general sobre ellos. En este sentido, una propuesta inicial diferenciaría entre *stakeholders* internos y externos, teniendo en cuenta también dos niveles diferenciados entre los actores externos: los actores directos y los generales (ver Tabla 11).

Tabla 11. *Clasificación de los stakeholders de la Universidad.*

<i>Stakeholders internos</i>	<i>Stakeholders externos</i>	
	Directos	Generales
Alumnos	Graduados o Egresados	Administraciones públicas
PDI	Empresas	Medios de comunicación
PAS	Proveedores	Sociedad en general
Directivos	Socios estratégicos directos (contratos o convenios)	Medioambiente
Sindicatos	Familias	
Asociaciones educativas		

Fuente: Adaptado de Vallaey (2014) y Cervera et al. (2011).

La RSU condiciona la definición de la misión, la visión y los valores de la propia universidad. Para realizar esta tarea se debería contar con la colaboración de sus *stakeholders* de forma implícita y manifiesta en sus planes estratégicos, a fin de crear universidades más sensibles a su entorno y gestionar mejor las relaciones e interacciones con ellos (Gaete, 2010). Para ello, sería necesario poner en relación las expectativas con cada uno de los principales grupos implicados. En este sentido, Aldeanueva (2013) identifica las expectativas de cada *stakeholder*, sintetizadas en la Tabla 12.

Tabla 12. *Expectativas de los principales grupos de interés de la Universidad.*

Grupos de interés	Expectativas
<i>Personal de administración y servicios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de igualdad y conciliación entre la vida familiar y la laboral. Planificación de recursos humanos a largo plazo. • Transparencia en la gestión y en la divulgación de la información. Catálogos de servicios. • Plan de carrera profesional para el personal de administración y servicios. • Mejoras en los procesos de gestión de recursos humanos (selección, promoción, evaluación, desempeño, etc.). • Mayor reconocimiento y consideración en la toma de decisiones. • Formación. • Distribución justa y mejor utilización de los recursos materiales. Uso racional. • Creación de conciencia social. Acercamiento de la universidad a la sociedad
<i>Personal docente e investigador</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad modelo en el respeto de los derechos laborales: estabilidad, evaluación, promoción, salarios, convenios colectivos, desarrollo profesional, clima laboral, etc. • Mejora de recursos materiales y su distribución entre áreas. Asignación racional de recursos en la docencia y en la investigación. • Mejora del sistema de gestión medioambiental. • Mejora del reconocimiento de la labor realizada por el personal docente e investigador. • Salud y seguridad en el trabajo. • Cumplimiento de la función social de la universidad. • Fomentar en el alumnado valores éticos. • Transferencia de la investigación a la sociedad. • Medidas de promoción para la igualdad. • Formación continua en el profesorado.
<i>Empresas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar al alumno en capacidades y competencias. • Mayor empleabilidad del egresado. • Selección y contratación de proveedores siguiendo criterios de responsabilidad social. • Agilizar los procedimientos administrativos. • Mayor información y transparencia sobre los procedimientos. • Formación continua. • Transferencia de conocimiento generado por la investigación de la universidad a la empresa. • Mayor y mejor relación de la universidad con las empresas de su entorno. • Formar al alumno en ética empresarial y en responsabilidad social. • Información sobre los costes asociados a la formación. • Mejor planificación de las estancias de los profesores y los alumnos en las empresas.
<i>Sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión interna de la universidad transparente, eficaz y eficiente. Funcionamiento ejemplar en responsabilidad. • Relación fluida y abierta con la sociedad civil. • Imponer a proveedores y clientes criterios de responsabilidad social. • Investigación responsable de acuerdo con las demandas sociales. • Formación del alumno para poder integrarlo en la realidad social. • Conocimientos en gestión empresarial y habilidades sociales. • Creación de empresas y autoempleo. • Formación integral en valores: sentido ético y compromiso social. • Cumplir el papel de agente dinamizador y promotor de cambios en la sociedad. • Código de conducta y comportamiento ético asumidos por toda la universidad. • Dimensión social de la universidad: acceso, equidad y atención de minorías

Fuente: Aldeanueva (2013, p.244-245).

Las expectativas de los *stakeholders*, a lo largo de un proceso anticipatorio, quedan definidas en función de lo que se espera recibir y se encuentran estrechamente interrelacionadas con las demandas y necesidades de los actores implicados. Así pues, Núñez y Alonso (2009) plantean la necesidad de aglutinar todas aquellas demandas de los grupos de interés para integrarlas a la toma de decisiones de la universidad incorporando ejes estratégicos en la planificación de la RSU en los que quede presente la triple cuenta de resultados (económicos, sociales y medioambientales). Así, identifican varios tipos de demandas o necesidades entre los que consideran los principales grupos de interés que no pueden ser ignoradas por la universidad: Las necesidades genéricas, que abarcarían la participación y la comunicación permanente, la transparencia informativa y la búsqueda del beneficio mutuo, y las necesidades específicas propias de cada *stakeholder* identificadas en la Tabla 13.

Desde los postulados de la RSU algunas de las demandas que son importante fomentar están relacionadas con las relaciones entre universidad y sociedad, puesto que con ello se aumenta la contribución de la universidad al desarrollo económico y social del entorno (Aldeanueva y Jiménez, 2013). En este mismo sentido Cortese (2003) acentúa la necesidad de implicar también a las comunidades locales y regionales en la implantación de la RSU al igual que al personal universitario, a los estudiantes y al resto de *stakeholders*, para que las universidades se orienten al desarrollo de una sociedad más sostenible.

La dimensión educativa de la RS debe identificarse con la aportación que las instituciones de educación deben realizar al crecimiento humano de los individuos y con el compromiso social de mejora de la calidad de vida para todos (Martínez, 2014). Este autor, basándose en autores como Llano (2010) o Pujadas (2012), defiende el concepto Responsabilidad Social Educativa (ReSEd) como una nueva opción que implica una transformación de las conductas individuales, puesto que no todas las repercusiones de las instituciones educativas sobre la sociedad son necesariamente responsables. Así, definirá la ReSEd como “la disposición voluntaria de la institución educativa que, como espacio natural de posibilidades sociales, favorece el despliegue de sus miembros hacia los demás” buscando siempre el beneficio “para la persona, la comunidad y el entorno social y natural” (Martínez, 2014 p.183).

Tabla 13. *Necesidades específicas de los grupos de interés en la Universidad.*

<i>Stakeholder</i>	Demandas
<i>Alumnos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad en la docencia • Formación a lo largo de la vida • Política de acceso flexible • Igualdad de oportunidades (tasas académicas) • Condiciones sociales de la movilidad • Nuevas metodologías docentes que reduzcan el índice de abandono (ECTS) • Diversidad cultural • Programas de intercambio • Oferta educativa amplia y adaptada a las necesidades de la sociedad • Convenios con empresas • Universidad Solidaria • Universidad sin impactos negativos sobre el entorno
<i>Empleados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones Laborales óptimas • Seguridad y Salud en el trabajo • Formación • Sistemas de evaluación del desempeño homogéneos y transparentes • Condiciones sociales para la movilidad • Acción Social • Gestión del cambio sin reducción de plantilla • Recursos que permitan el desarrollo de la labor docente e investigadora • Proyección internacional • Incremento de colectivos menos representados
<i>Agentes Sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Suma de las reivindicaciones del resto de colectivos
<i>Otras Instituciones de Educación Superior</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Redes de conocimiento y alianzas para afrontar proyectos
<i>Proveedores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selección justa y responsable • Condiciones comerciales basadas en el beneficio mutuo • Acortamiento de períodos de cobro
<i>Empresas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación • Transferencia de resultados Egresados capacitados • Convenios y contratos de colaboración
<i>Autoridades Públicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rendición de cuentas Gobierno Responsable • Eficiencia en el uso de los fondos públicos
<i>Sociedad y Comunidad Local</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación al desarrollo • Programas de voluntariado y acción social • Formación • Actividades de Extensión Comportamiento responsable • Creación de empresas (viveros de empresas)
<i>Entorno Natural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción del consumo de recursos naturales • Eliminación de impactos negativos

Fuente: Núñez y Alonso (2009, p. 170).

La ReSEd, en palabras del autor, va a quedar configurada en torno a cuatro rasgos fundamentales: el aprecio, reflejado en buen clima en las relaciones humanas entre sus principales *stakeholders* y manifestado en una mayor cohesión entre docentes, entre padres y entre los propios alumnos, favoreciendo la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad; el sentimiento de pertenencia de cada uno de los grupos de interés al sentirse incluidos y comprometidos con el centro escolar; la competencia social, que incentivaría un estilo de vida hacia los demás en lugar de hacia uno mismo y, como último rasgo, la contribución, entendida como clima de servicio y ayuda que debe generarse para con los demás.

2.2.3. El desarrollo y la progresiva incorporación de la Responsabilidad Social de la Universidad en España

La evolución de la RSU en España deriva en gran medida de los marcos referenciales sobre los que se construye la Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial desde el ámbito internacional y más concretamente desde el europeo. El retraso en el interés de las Universidades españolas por la RS se ha visto afectado, en buena medida, por el gran debate que surgió en la universidad desde que se empezó a concebir el EEES (Ruíz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016) iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999 y que puso de manifiesto los conflictos existentes entre los intereses de la administración y la universidad (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2013, 2015) al concebirse la rendición de cuentas de la universidad, dentro del ámbito universitario, como una interferencia externa generadora de pérdida de autonomía universitaria ante otros organismos públicos de gestión, financieros e incluso empresariales. En consecuencia, la incorporación de la RSU en España va a venir condicionada tanto por la implementación del Proceso de Bolonia, a través de sus desarrollos normativos, como de la propia evolución de la Responsabilidad Social Corporativa e Institucional.

La aplicación de la RSU en España empieza con la *Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre*, modificada por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU)* y con el *Real*

*Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*¹¹ y que, en su artículo 3.5, afirma que:

Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

- a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.
- b) desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.
- c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores (p. 44039).

La *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, surge con la intención de modificar algunas deficiencias detectadas en la *LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Entre otras cosas se busca “potenciar el papel y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario, articulando mejor la relación entre ellos.” Auspiciados por la *LOMLOU de 2007* surgen una serie de organismos y normativa que serán claves en el desarrollo de la RSU en España (Ruiz Mora y Soria Ibáñez, 2009).

Surge así, por un lado, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y

• ¹¹ Modificado, a su vez, por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales adaptándolas al EEES. Otras normativas del proceso de convergencia en España son: el Real Decreto 1125/2003 del Ministerio de Educación establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones; el Real Decreto 285/2004 (con su modificación por RD 309/2005) que regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior; la Orden EDU/1161/2010 sobre el acceso a la universidad española del alumnado procedente de sistemas educativos de países de la Unión Europea y resto de países con acuerdos firmados; el Real Decreto 412/2014 (que deroga al anterior RD 1892/2008) por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y el Real Decreto 22/2015 que regula el procedimiento para la expedición del Suplemento Europeo al Título.

además miembro de ENQA, INQAAHE y EQAR. Su objetivo es el de contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior a través de la implantación de los procesos de evaluación, certificación y acreditación de las enseñanzas, del profesorado y de las instituciones, al tiempo que provee de información del Sistema de Educación Superior a los grupos de interés. Por otro lado, surge el Estatuto del Estudiante Universitario, tal como dispone la LOMLOU de 2007, el gobierno aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario mediante el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre*, con el fin de que, mediante este instrumento, los estudiantes puedan intervenir en el diseño de la política universitaria, ganando derechos y adquiriendo deberes y, sobre todo, pasando a ser considerados como sujetos activos en el proceso de aprendizaje y docencia, en la gobernanza de las universidades y en el derecho a una formación integral y atención a la calidad. Surge también el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE), como órgano de deliberación, consulta y participación de los estudiantes ante el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que cuenta con representantes de todas las universidades y de los consejos autonómicos de estudiantes. Y, por último, la Conferencia General de Política Universitaria, como órgano de concentración, coordinación y cooperación de la política general universitaria que responde a la necesidad de coordinar las actuaciones de los diferentes actores que intervienen en la política universitaria y que, en el caso español, se distribuyen entre el Estado, las autonomías y las propias universidades.

En las últimas décadas se ha realizado en España un importante esfuerzo desde el ámbito universitario por incorporar e institucionalizar los principios de la responsabilidad social. Lo que hasta principios de siglo eran esfuerzos particulares de personas o grupos concretos interesados por la RSU, a partir de ese momento pasó a ser una voluntad sistemática de los equipos directivos de las universidades que han ido poniendo en marcha múltiples programas e iniciativas para implementarla de manera prolongada y con diferentes resultados. La implementación de la RSU se ha producido gracias a una serie de factores externos como el impacto de las nuevas directrices, la nueva legislación o los programas de acción internacionales, europeos, nacionales y autonómicos. Cabe destacar en este proceso otros factores internos como las iniciativas “desde abajo” de diversos grupos pertenecientes al ámbito universitario y las iniciativas de los propios equipos de gobierno de las universidades. A raíz de estas iniciativas, en España, han tenido un desarrollo considerable los siguientes aspectos de la RSU (Ministerio de Educación, 2011): el compromiso ambiental y la cooperación al desarrollo; la igualdad de género y la atención a las

personas con discapacidad; el clima, la salud y la prevención de riesgos laborales; la mediación de conflictos y el fomento de la participación de las partes interesadas, entre otros, a partir del desarrollo de otras normativas como por ejemplo, la Ley que promueve la conciliación de la vida familiar y laboral, la Ley de igualdad, la Ley de contratos con el sector público o la propia Ley de transparencia.

Pero pese al considerable auge que ha tenido la aplicación de la RSU en nuestro país, queda patente la existencia de debilidades en su implementación. Por ello el Ministerio de Educación elaboró una serie de recomendaciones, dentro de la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) sobre la incorporación de la RSU en el sistema universitario español (Ministerio de Educación, 2011), entre otras:

- La incorporación de referencias expresas a los conceptos de responsabilidad social y sostenibilidad en el marco normativo universitario español.
- Impulsar la incorporación de los conceptos de RSU y de desarrollo sostenible en los principios y visión de las universidades e incluirlas, además, en sus planes estratégicos o de acción, en sus estatutos y en otros documentos.
- Acompañar la incorporación del término RSU con la especificación de sus principales caracterizadores y contenidos, delimitando el marco general de su aplicación al mundo universitario.
- Desplegar el concepto de RSU como “un compromiso plural, progresivo, multidimensional y multidireccional, referido tanto al conjunto de la gestión del mundo universitario como a su proyección social” (p.119).
- Incorporar la RSU en la oferta de titulaciones, en la misión investigadora y en la misión de transferencia e innovación del sistema universitario (p. 118-119).

Para Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro (2016) resulta relevante el interés de determinadas áreas de conocimiento dentro de la universidad por la RSU mientras otras muchas áreas y/o titulaciones la obvian. Así, las titulaciones con mayor interés por la RSU serían las de Ciencias Económicas y Empresariales (destacando mayoritariamente incluso en su oferta de postgrado, cátedras o grupos), de investigación Ingenierías, Ciencias Ambientales y Ciencias de la Salud, Ciencias Ambientales, Ingenierías y Turismo. Mientras que en la titulación de Educación su presencia llega a ser muy

puntual, mostrando interés por aspectos concretos como la identidad social de la Universidad o su propia concepción como comunidad ética.

Pero la Universidad no debe permanecer ajena a la sociedad en la que está inserta. Debe asumir un rol proactivo en aras de revertir las desigualdades sociales y la incorporación de RSU, en este sentido, tiene mucho que aportar. La educación, en palabras de Giroux (2009), no solo tiene que entender la relación existente entre el cómo se aprende y el cómo se actúa individual y socialmente, con el fin de que los alumnos comprendan la responsabilidad individual y social de sus acciones y sean ciudadanos comprometidos con la democracia.

2.3. El contexto social y sociológico de la educación

“Si no hay lugar para la idea de una sociedad equivocada, no hay muchas posibilidades de que nazca la idea de una buena sociedad”
(Bauman, 2002. p. 170).

Arriazu y Solari (2015) son dos de los autores que afirman que la misma construcción del EEES responde a criterios mercantilistas de corte neoliberal. Yes en este contexto en el que sitúan los debates existentes en la actualidad sobre el papel de la educación. Así, estos autores, afirman que para los afines de este paradigma económico la educación se concibe desde un punto de vista instrumental y reproductivo del orden económico y social dominante. Pero para los que mantienen posturas discordantes, la educación debe asumir un rol transformador capaz de formar una ciudadanía crítica ya que afirman que “el reflexionar de manera crítica y cuestionar las bases teóricas establecidas es el verdadero motor de cambio social” (p.151).

La Universidad no está exenta de estos debates. Los discursos críticos al modelo de universidad actual, más acorde en palabras de Luxán et al. (2014) a los intereses del Estado y de las élites capitalistas, defienden otro modelo de universidad no neutral abogando por “los conocimientos políticamente situados y la investigación militante” (p. 681) muy comprometida con la transformación del orden social existente.

De ahí la necesidad de prestar atención a las aportaciones que, inspiradas en Paulo Freire, realizan desde la sociología crítica de la educación, en todos sus niveles, sociólogos como Apple o Giroux entre otros, con el fin de contextualizar el problema de la educación en la actualidad y prestar atención a los nuevos retos a los que se enfrenta también la formación inicial del profesorado y los futuros docentes a lo largo de su ejercicio profesional.

2.3.1 Las aportaciones desde la sociología crítica de la educación: apuntes introductorios

La sociología de la educación es una de las disciplinas científicas que se ha estudiado el fenómeno educativo. Utiliza las teorías, los conceptos y la metodología de la sociología para analizar la educación en el marco social en el cual se inscribe con el fin de analizar las diferencias que se

producen dentro de este ámbito. Según Bonal y Rambla (1997) el estudio de las contradicciones y de los resultados desiguales generados en nuestra sociedad, a partir de las diferentes formas con las que se institucionaliza la educación en los diferentes países y momentos, pasarían a ser objeto de estudio de la sociología de la educación.

En la evolución de dicha disciplina cabe destacar diferentes etapas, planteamientos y enfoques de estudio. Tras la Primera Guerra Mundial y con el surgimiento de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, a partir de los estudios realizados desde la perspectiva neo marxista por el Instituto de Investigación Social de Frankfurt en 1923, se comenzó a cuestionar el positivismo al considerar que era una metodología descriptiva de los hechos sin ninguna capacidad de crítica y se desarrollaron investigaciones sociales de carácter interdisciplinar (desde la sociología, psicología y economía principalmente) para estudiar cómo las esferas culturales y de la vida cotidiana podían utilizarse como mecanismo de control y de dominación social. En este sentido, la Escuela de Frankfurt elabora también un análisis novedoso del rol que realizan las escuelas como agentes de reproducción social y cultural. Giroux (2004) defiende que “al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad” (p. 62).

Para Morales (2014) la Teoría Crítica de la Educación queda definida como el conjunto de “reflexiones y razonamientos teórico-educativos, que toman los conceptos y los análisis de la teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt, con tal de entender, comprender y explicar distintos aspectos de la educación como fenómeno social” (p. 10). En su opinión, estas teorías tienen un marcado carácter académico y abordan una amplia diversidad de temáticas (ver Tabla 14) que abarcan desde el nuevo rol del docente como intelectual reflexivo y transformador hasta la incorporación de otras como la democratización de la educación, considerada jerárquica y autoritaria, orientada a fomentar la participación del alumno en la toma de decisiones y en su propia gestión del aprendizaje o el análisis de los procesos comunicativos de la actividad educativa en los que se pretende priorizar el diálogo y la autorreflexión con el fin de alcanzar el necesario consenso sobre las acciones posibles a aplicar en una educación transformadora. Otros de sus temas centrales también son el análisis de la desigualdad social y del currículum oculto como crítica al sistema

capitalista y a la función de reproducción social de la escuela, destacando el tema de la emancipación del individuo, como último fin de la escuela, a través de la toma de conciencia de sus condiciones sociales con el fin de poder emanciparse de ellas.

Tabla 14. *Principales núcleos de análisis abordadas por la Teoría Crítica de la Educación.*

Núcleos de análisis	El rol de los docentes
	La desigualdad social, la explotación y la iniquidad
	La democratización de los procesos educativos y de la institución escolar
	Los procesos de comunicación en la actividad educativa
	La emancipación del individuo

Fuente: Adaptado de Morales (2014).

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial la sociología de la educación se ha desarrollado rápidamente, especialmente en el mundo anglosajón, aunque se puede afirmar que es a partir de 1970, en un contexto de crisis política, social y educativa, cuando se produce en Inglaterra la ruptura definitiva de la unidad teórica funcionalista, pudiendo hablar ya de la denominada nueva sociología de la educación que aglutinó todas las posiciones críticas al paradigma funcionalista dominante. Desde entonces, en diversos países europeos la institucionalización de la sociología en la educación ha avanzado a buen ritmo, aunque ha tenido un desarrollo desigual (Jerez Mir, 2006).

Las transformaciones acontecidas durante la década de los ochenta provocaron que la forma de socialización escolar tradicional basado en el modelo institucional entrara en decadencia (Dubet, 2002). Según este autor, la modernización cultural, la masificación, la profesionalización de los maestros y las contradicciones de la acción pedagógica y la organización escolar vuelven a hacerse patentes. Así, en palabras de Campdepadrós y Pulido (2009), en los años 80 surge una nueva sociología educativa dual de carácter transformador en contraposición a la perspectiva funcionalista, estructuralista y sistémica anterior. Esta perspectiva sistémica, aglutinadora del modelo de reproducción social, adjudicaba a las estructuras y a los sistemas un papel predominante en sus explicaciones sobre la realidad social en detrimento del reconocimiento que podía tener, al mismo tiempo, la acción de las personas sobre dichas estructuras y sistemas. Así, enfatizan que:

La perspectiva dual en teoría sociológica y las contribuciones de la pedagogía crítica van unidas por el mismo sentido. Ambas disciplinas estudian y analizan cómo se puede contribuir a la superación de la desigualdad teniendo en cuenta la estructura o el sistema, pero a su vez enfatizando en la capacidad de los sujetos de generar procesos de transformación. (p. 63)

Desde entonces muchos han sido, desde sus diferentes enfoques, los sociólogos contribuyentes a la Teoría Crítica de la Educación. Entre ellos sobresalen figuras cuyo pensamiento en esta cuestión, sin pretensión de exhaustividad, esbozaremos en los siguientes apartados: Zygmunt Bauman, Henri Giroux y M.W. Apple. Todos ellos mantienen en común una perspectiva crítica que trata de poner de relieve la gran influencia y las interrelaciones de los planteamientos neoliberales sobre la política y la educación, así como el impacto que revierten en la sociedad.

2.3.2. Zygmunt Bauman y el rol de la educación en el mundo líquido.

El sociólogo polaco Zygmunt Bauman elaboró “una auténtica ontología de la modernidad, así como una fenomenología crítica de sus implicaciones culturales, morales y políticas” (Vargas, 2006, p.103). Una de sus principales aportaciones es el desarrollo del concepto de modernidad líquida en oposición a la modernidad sólida (o primera modernidad). Las transformaciones económicas que implican la modernidad líquida van a tener también su reflejo en otros ámbitos como el social, el cultural, el político o el educativo. Así, en palabras de Bauman (2003) la sociedad actual va a quedar caracterizada, entre otros, por una precariedad en las condiciones de vida, por la preferencia por lo inmediato, por el valor que se le da a la individualidad en detrimento de la colectividad, por la fragilidad de los vínculos humanos o por el consumo como forma de construir identidades. En este sentido y analizando la obra de Bauman, Carvajal (2013) destaca como “la modernidad líquida -y su sociedad del consumo- es resultado de haber llevado al límite extremo las dinámicas de modernización que tienen en la mira el crecimiento a ultranza de la productividad y del capital financiero” (p. 156).

Según Bauman (2008a) la educación fue capaz de adaptarse a las cambiantes circunstancias en el pasado, pero destaca la dificultad de hacerlo en el mundo líquido por la diferencia y la magnitud de los nuevos cambios actuales relacionados, en parte, con la sobresaturación de la información

que recibimos y el gran reto de aprender a preparar a las futuras generaciones para vivir en el mundo actual. Bauman (2008b) también destaca cómo en los tiempos de la modernidad sólida “el conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero” (p. 26).

Sin embargo, los nuevos retos de la actualidad golpean, en palabras del autor, la esencia de la educación tal y como fue concebida a lo largo de la historia de la civilización. Así, considera cómo “la vida líquida moderna, a diferencia de la cultura de la era de la creación de las naciones, no tiene <<gente>> para <<educar>>. En lugar de esto, tiene clientes para seducir.” (Bauman, 2008a, p.11). En este sentido, uno de los argumentos de Bauman sobre la educación y su consideración moderna como objeto de consumo rápido, se centra en el “síndrome de la impaciencia” que impera en la actualidad líquida y en cómo la pretensión de conseguirlo todo rápido genera una dinámica de poder y privilegio basada en la mayor o menor capacidad de obtener la gratificación deseada de forma rápida. Hasta el punto de considerar que cualquier tardanza en dicho alcance de la gratificación inmediata se transforma en un estigma de inferioridad para el ser humano, llegando a medirse la jerarquía social por la habilidad de conseguir atajos que permitan la obtención de lo que cada uno quiera conseguir con el menor tiempo de espera.

En este contexto, Bauman (2008b) detalla tres retos principales a los que se enfrenta la educación en la modernidad líquida, a saber, la devaluación del valor del conocimiento, la rapidez de los cambios contemporáneos y la desvalorización de la memoria. El autor afirma que la devaluación del valor del conocimiento hace referencia a la escasa durabilidad de las mercancías. El conocimiento no iba a ser diferente y, por lo tanto, actualmente es concebido para que se utilice una sola vez. Además, considera que la acotación de la vida del saber se acrecienta debido a la mercantilización del conocimiento y esto lo que implica es que hoy en día el conocimiento es una mercancía con fecha de caducidad; lo que supone un desafío para la propia pedagogía ya que el conocimiento “se muestra mucho más atractivo que aquella propuesta de una educación sólida y estructurada” (Zygmunt Bauman en Porcheddu, 2007, p.8). De esta forma, la rapidez de los cambios contemporáneos desafía “la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas <<mejor informadas>>” (Bauman, 2008b, p.32).

El último de los retos de la educación según Bauman hace referencia a la desvalorización de la memoria, que deja de ser ese valor positivo que representaba en la modernidad sólida para pasar a percibirse en la cambiante modernidad líquida “en muchos casos, potencialmente inhabilitante, en muchos casos más engañosa y, en la mayoría, inútil” (Bauman, 2008b, p.37).

Según el autor estos nuevos retos de la modernidad líquida contradicen la verdadera esencia de la educación centrada en la escuela, que es presionada y persuadida para que renuncie a los principios del conocimiento (Bauman en Porcheddu, 2007). Estas presiones para adecuarse a las características de la modernidad líquida provienen tanto desde arriba (el gobierno que se preocupa por los vaivenes del ámbito económico) como desde abajo (de los estudiantes). Bauman apunta dos efectos de estas presiones: “el desplazamiento del énfasis en la <enseñanza> al <aprendizaje>” y “la <privatización> y la <individualización> de los procesos y de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, además la gradual e inexorable sustitución de la relación ortodoxa profesor-estudiante por aquella proveedor-cliente” (p.11).

Así, ante la rapidez propia de la modernidad líquida, defiende la necesidad de contraponer la posibilidad de detenerse y examinar lo que se ha hecho. De hecho, afirma que la labor de la sociología es “tomar distancia, tomarse tiempo -para separar el destino de la suerte, para emanciparlo de la suerte, para darle la libertad de enfrentar y desafiar la suerte-” (Bauman, 2003, p. 220).

Esta reflexión, me llevó en 2015 a solicitar a Zygmunt Bauman una entrevista personal, concedida en el mes de abril en su domicilio, y en la que, entre otras cuestiones, abordamos los cambios a los que se enfrenta la educación y el papel de los nuevos docentes en la sociedad actual:

Para Bauman “cambiar el status de la educación” significa “cambiar el propósito de la educación”. (...) Al estar el mundo en constante cambio “el conocimiento que recibes en el colegio no te basta para el resto de tu vida. Se hace viejo. El conocimiento está caducando muy rápidamente. Lo que se creía que era la cosa importante, lo relevante, la verdad más nueva, la verdad última... se refuta después de un rato corto y es reemplazado por otra cosa.

¿Qué impacto debe tener esto en la educación? La consecuencia necesaria es que a la persona a la que está educando, ya no se trata como un misil balístico, como la artillería,

las antiguas armas de fuego (...) La artillería es un arma que está fija en un lugar y dispara los misiles desde allí. En el momento en el que el misil sale del arma, su futuro movimiento ya está determinado, todo determinado. No se puede cambiar. Todo depende de la potencia y de la dirección con la que fue disparado al comienzo. Ese fue el modelo de educación de quizás hace cincuenta o sesenta años. La gente creía que los alumnos en los colegios y universidades eran misiles balísticos. El profesor es el que determinaba su futuro por enseñarlos, por inculcar en ellos ciertas expectativas, deseos, etcétera.

Ahora, vivimos en actividad militar pero también en actividad educativa. No vivimos en tiempos de misiles balísticos sino de misiles inteligentes. Un misil inteligente quiere decir que tú lo disparas y él selecciona su propio objetivo por sí mismo. Tú no determinas su trayectoria. No lo determinas, no puedes hacerlo. Y sería estúpido intentar hacerlo porque los objetivos se mueven. Los objetivos no permanecen inmóviles, así que no puedes simplemente instruir a un estudiante para el resto de su vida ya que las condiciones estarán cambiando.

Así que lo que la educación debería estar intentando hacer no es tanto proveer de una cantidad de conocimiento para almacenarlo en el cerebro de una vez por todas... sino más bien, fomentar la curiosidad, la capacidad de renunciar lo que creías ayer (...) la capacidad de aprender, de mirar a tu alrededor, de visualizar, de ver todo lo que está pasando. Este tipo de cualidades es para lo que la estructura heredada de las instituciones educativas no está bien preparada para realizar.

Otro aspecto para el que “el sistema tradicional de educación no fue bien preparado, es el que está relacionado con internet (...) Internet tiene dos cualidades difíciles de conciliar (resolver). Por un lado, facilita, de forma asombrosa, el acceso al conocimiento. En lugar de buscar en la estantería de la biblioteca y examinar varios centenares de libros para encontrar la información adecuada lo que haces, simplemente, es pedir a Google que te facilite el sitio web (...).

Por otro lado, estás enfrentado por esta cantidad de información que está creciendo de forma exponencial y que se duplica cada varios meses. La idea de que puedes capturar toda la información sobre un tema es mítica, es más o menos un mito hoy en día. Normalmente, la cantidad de información sobre el tema en que estás trabajando crece de forma más rápida de lo que la puedes alcanzar. Así que corres detrás de ella, pero, a no ser que seas ganador de los Juegos Olímpicos y corras muy, muy rápidamente, (...) en realidad no la puedes alcanzar. Se te escapa. Y eso, eso cambia nuestra relación, conscientemente o inconscientemente, hacia el conocimiento. No creo que sea un proceso consciente, pero cambia nuestro sentimiento hacia el conocimiento (...)

La memoria es de utilidad. Cuando almacenas solo consigues información del sitio web, la pones por escrito porque lo necesitas (...) pero lo olvidas. Allí está, almacenas la información no en tu cerebro sino en algún lugar en los servidores del ordenador, ahora tenemos internet de nubes, así que ni sabemos dónde (...). El conocimiento no es tuyo, para usar, para conectar, para sintetizar (...) una vez que almacenas el conocimiento en los servidores del ordenador, en algún lugar en el desierto de Mojave en América del Norte, luego no lo puedes hacer. Así que la forma en que tratas el conocimiento, y creas conocimiento, ha cambiado.

¿Qué se puede decir de la educación? la importancia social de la educación, aparte de desarrollar la personalidad ennoblecendo la calidad de la vida etcétera, era el impacto práctico que regulaba, de alguna forma, la movilidad social en la sociedad. Las personas con más talento, más trabajadoras, fueron empujadas a través de esta máquina, por así decirlo, y salieron como miembros de la élite ilustrada de la sociedad. Esa fue la expectativa de la meritocracia: todo el mundo consigue un lugar en la sociedad conforme con los méritos. Y la popularidad de la Educación Superior, el incremento en el número de estudiantes durante los últimos treinta o cuarenta años, fue causado en gran parte por esta expectativa (...). Ya no es el caso. Tenemos por primera vez desde la Segunda Guerra Mundial, una situación de desempleo masivo de gente con diplomas universitarios. (...).

Después de 25 años jubilado de la universidad y tras todos los cambios acontecidos en ella Bauman no cree que “la enseñanza universitaria haya mejorado como consecuencia de estos cambios, pero, sin embargo, existe un tipo de juego diferente”.

Bauman entiende que la apuesta por las Humanidades es el polo contrario a lo que defiende el Plan Bolonia “(...) se ha llegado a un entendimiento en Bolonia porque, lo que en efecto aconsejan a las universidades es que traten a los estudiantes (...) solo desde la perspectiva de la mano de obra. (...) ¿y quién los emplea?, ¿quiénes usan la mano de obra? Los negocios, las empresas. (...) La universidad que solo quiera solucionar la condición de la incertidumbre preguntando a los negocios sobre qué hacer es un malentendido total. Solo empeorará esta situación, no la resolverá”.

La universidad es tremendamente importante para la gente (...) No para enseñarles una habilidad específica, porque eso cambia muy rápidamente, sino la forma en que tratan y abordan lo que hacen, cómo lo hacen. Su conciencia. Lo que está detrás del mecanismo en la sociedad que es invisible desde la perspectiva de la experiencia estrecha de un solo individuo, pero que decide sobre la relación entre las intenciones o los propósitos y su cumplimiento. Ahora, eso sí es la función de la educación.

Esa era la función de la educación, y es ahora su función, pero, otra vez, con las presiones que vienen de los Ministros de Educación, de la conferencia de Bolonia y cosas parecidas, se está empujando a las universidades precisamente en la dirección contraria.

Existe también el problema de que la burocracia de la Unión Europea, intenta armonizar o uniformizar la educación en, por lo menos, toda Europa. Y hay características necesarias de la educación que deberían hacer que la gente sea capaz de aprender en una variedad de ambientes y entornos culturales diferente. (...) Esto, por supuesto, todavía es necesario, y cada vez más, en una sociedad global.

Pero al mismo tiempo, lo que pretende el Plan Bolonia es, lo que por otro lado también es criticado, por los agricultores. Bolonia demanda que todos los pepinos y todos los tomates sean iguales, del mismo tamaño. Y si no lo son, pues no valen. Ocurre casi lo mismo con todas estas demandas que se deben escribir en los currículos: el tipo de conocimiento, las competencias y las habilidades que consigues cuando sigues ese curso o ese programa, las clases específicas, etcétera.

Las competencias y las habilidades desarrolladas en la universidad deben estar orientadas a fomentar esta curiosidad, esta conciencia, esa variedad de formas de adquirir conocimiento. En definitiva, la creatividad que debes encontrar por ti mismo, que es la mejor forma de conseguir este conocimiento, y que es lo que da a la universidad la capacidad de educar no solo a los estudiantes sino también a los profesores (Bauman, Comunicación personal, 30 de abril de 2015).

2.3.3. Henry Giroux: sobre las teorías de la reproducción social y de la resistencia, la pedagogía fronteriza y la esperanza educada.

Las aportaciones de Giroux a la educación, influidas por Gramsci, Bauman y la Escuela de Frankfurt entre otros, quedan reflejadas en “la búsqueda de todos los elementos científicos con los que analizar el proceso educativo” con el fin de “facilitar la transformación del mismo por parte de todos los colectivos situados generalmente en los márgenes del orden social dominante” (Campdepadrós y Pulido, 2009, p.65).

Dicho orden social dominante estaría caracterizado por una etapa neoliberal que Giroux asocia a un “fundamentalismo de libre mercado” o “capitalismo depredador”, frente al viejo liberalismo económico que sí “creía en disposiciones sociales y, bajo presión, en los reclamos de justicia social

y económica”. Así, del neoliberalismo actual cuestiona lo público y “destruye cualquier noción del bien común” representando (Giroux, 2015):

Una coyuntura histórica, en la que los elementos más perversos del capitalismo se han unido para crear algo nuevo y mucho más cruel, amplificado por medio de la financiación del capital y el desarrollo de una soberanía corporativa que no toma prisioneros” (...) “es parte de un proyecto más amplio de restaurar el poder de clase y consolidar rápidamente la concentración de capital. Se trata de un proyecto político y económico que constituye una ideología, un modo de gobierno, una política y una forma de pedagogía pública (p. 2-3).

Desde la pedagogía radical se defiende la comprensión de la función de las escuelas en su relación con el Estado y con la economía. Así, en palabras del autor, el significado de la enseñanza “sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes” (Giroux, 1985, p.36).

Para el autor, el conocimiento sería precisamente lo que enseñaría las relaciones de dominación y subordinación a los que están sometidas las clases oprimidas, instruyéndoles acerca de su situación de grupo, y generando deseos de una nueva sociedad basada en nuevas formas de relaciones sociales (Giroux, 2004).

En este sentido, el autor analiza las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia en educación identificando tres Teorías que abarcan las diferentes dimensiones del modelo de reproducción de la enseñanza (el modelo-económico-reproductivo, el modelo cultural-reproductivo y el modelo reproductivo del Estado hegemónico) para destacar cuál es el papel de la economía, la cultura y el Estado en la dominación que se ejerce desde la educación (Giroux, 1985). Frente a estas teorías y/o dimensiones del modelo reproductivo analiza también las Teorías de la resistencia, que refuerzan la necesidad de que los denominados educadores radicales, descifren cómo “las formas de producción cultural mostradas por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus limitaciones y sus posibilidades para permitir un pensamiento crítico, discurso analítico y aprendizaje a través de la práctica colectiva” (p.64).

Por otro lado, la conjunción de las teorías del postmodernismo crítico con las de la pedagogía crítica permitió a Giroux desarrollar los postulados de la Pedagogía Fronteriza (PF) o Pedagogía

de los Límites. La pedagogía, entendida desde un lenguaje político, examina cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se ajustan al poder, considerando los aspectos éticos y teniendo como objetivos esenciales: el desarrollo de formas de transgresión que desafíen y redefinan los límites existentes, el desarrollo de contextos en los que los estudiantes puedan acceder a documentos contrarios a los códigos culturales dominantes y la creación de espacios que permitan crear nuevas formas de conocimiento, identidad y subjetividad (González, 2006).

En palabras del autor, la pedagogía crítica es una forma de esperanza educada que persigue fomentar entre los alumnos la capacidad crítica del mundo, el servicio público y la defensa de la democracia, profundizando el sentido de sí mismos con el fin de que sean capaces de imaginar algo más allá de su propio bienestar (Giroux, 2019). En este contexto, el papel del educador adquiere especial relevancia en su obra, al que reconoce la gran responsabilidad que tiene a la hora de desafiar este tipo de dominación social y para lo cual debe hacer uso de su propia convicción y de la persuasión (Giroux, 2016). Para que los educadores actúen como intelectuales transformadores deben reflexionar sobre los referentes morales políticos adoptando una actitud contraria a la opresión y tratando a los propios alumnos como si la justicia social y la acción política les concerniese (Giroux y Flecha, 1994).

El papel de la Educación Superior tampoco queda fuera del objeto de estudio de este autor. Así, identifica el proceso de mercantilización de la educación superior con el asalto más grave a la democracia al considerar que la destrucción de la universidad como bien público y referente para la educación cívica y crítica permite la creación de un nuevo escenario basado en el resurgir de una cultura nacional legitimadora de sociedades autoritarias (Giroux, 2015). Considera que, esta mercantilización de la educación superior, devalúa el papel que la universidad tiene en la esfera pública democrática poniendo en riesgo el fin de la educación superior, la política y el destino de la sociedad civil y de la propia democracia (Giroux, 2016). Por eso Giroux (2019) reclama que

La pedagogía como una forma de esperanza educada comienza con el reconocimiento crucial de que la educación no se trata únicamente de capacitación laboral y de fabricación de productos, sino también de asuntos de compromiso cívico, pensamiento crítico, alfabetización cívica y la capacidad de agencia, acción y cambio democráticos. También está conectada con asuntos del poder, inclusión y responsabilidad social (p. 155).

2.3.4. Michael. W. Apple: el currículum y la ideología

Es uno de los autores más destacados de la corriente de la educación crítica y a lo largo de su obra ha analizado los vínculos entre poder, conocimiento y escuela. El trabajo crítico de Michael Apple analiza los procesos educativos a partir del análisis del currículum escolar, llegando a proponer un diseño de currículum democrático con acceso a toda la comunidad educativa. Entre otros aspectos, analizó el impacto del currículum oculto como mecanismo para perpetuar la hegemonía ideológica de las clases dirigentes. Más allá de la idea de que la escuela es un espejo pasivo de la sociedad que reproduce desigualdades sociales, pone en valor los procesos de resistencia que se dan dentro de ella para superar dichas desigualdades, llegando a instaurar lo que conocemos como el modelo de la resistencia (Apple y Haubrich, 1975). En este sentido, Giroux (1985) destaca como los teóricos de la resistencia señalan la importancia del papel de los estudiantes en el desafío de los aspectos opresivos en la escuela, así como por “las formas en que los estudiantes participan activamente a través de un comportamiento de oposición en una lógica que frecuentemente los relega a una oposición de subordinación de clase y derrota política” (p. 40).

Las teorías de la resistencia implican, en consecuencia, una reacción al reduccionismo determinista de las teorías de la reproducción que reducen al ser humano a modelos pasivos de socialización y sobrevaloran la dominación que las estructuras políticas y socioeconómicas tienen sobre la acción humana, al ignorar las diversas formas de resistencia que genera el poder y la coacción sobre los individuos (Castillo y Sánchez, 1998; Abad, 2008).

En su conocida obra *Ideología y currículum*, Apple (1979) analiza cómo se reproduce la estructura ideológica de la escuela y la forma de control social. Plantea la necesidad de analizar los mecanismos de funcionamiento de estas instituciones educativas a partir de un doble posicionamiento: el económico (a fin de conocer la forma en la que la educación actúa reproduciendo las desigualdades sociales) y el simbólico (analizando la conservación y distribución que las escuelas hacen del capital cultural). En este sentido, el autor afirma que las escuelas se comportan como agentes de la cultura e ideología hegemónica, actuando también como una agencia de distribución de la cultura dominante que ayuda a crear personas que no vean más posibilidades al orden socioeconómico establecido (Apple, 2008). Por ello, el autor considera que

hay que “problematizar las formas de currículo que se encuentran en las escuelas a fin de poder descubrir su contenido ideológico latente” y relacionarlo con el poder social y económico. Entonces, en palabras del autor, se podrán valorar “las vinculaciones existentes entre el poder económico político y el conocimiento puesto a disposición (y el no puesto a disposición de los estudiantes)” (p.18).

Apple reivindica, pues, una sociología de la educación que enfatice los procesos de resistencia en las escuelas, poniendo en valor las escuelas democráticas como ejemplo de conexión entre la teoría crítica y su puesta en práctica en el aula (Apple, 2015). En sus propias palabras, para conseguir escuelas democráticas, es necesario que los niños y los profesores tengan una voz crítica y unos movimientos sociales activos a favor del cambio para contrarrestar la ideología neoliberal dominante. De ahí, que el autor insista en la necesidad de que los más pobres participen en el proceso democrático con el fin de conectar el currículo al ámbito local y someter las finalidades de la educación a una revisión crítica (Apple en Maldonado, 2018)

En su obra *Educación y poder*, Appel (1982), analiza la relación del Estado y los intereses del capital centrándose en la manera en la que el Estado y los productores de contenido educativo han transformado la organización de la escuela y el papel principal de docentes y estudiantes. El autor analiza la educación desde la premisa de su interconexión con la cultura, el gobierno y la economía. Reconoce que tras la Segunda Guerra Mundial la educación ya no es vista como un sistema que brinda oportunidades educativas a las minorías para igualar y aumentar la movilidad y contempla las estrategias utilizadas por los responsables políticos para culpar a las escuelas por crisis sociales como la pérdida de competitividad económica y la disminución de valores y estándares en la familia, la cultura y la educación (Vega y Cunningham, 2016). En palabras de Apple (2015),

Cuando miro hacia atrás en los últimos libros que he escrito en esta etapa de mi carrera, parece que aún estoy lidiando con las mismas preguntas acerca de la relación entre cultura y poder, acerca de la relación entre las esferas económica, política y cultural y acerca de lo que significa todo esto para el trabajo educativo, con las que comencé hace ya más de cuatro décadas atrás. Y todavía estoy tratando de responder a una pregunta que George Counts (1932) expresó con tanta claridad: “¿Se atreverán las escuelas a construir un nuevo orden social?” (p.83).

2.4. La formación inicial del profesorado y las competencias docentes

Las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsas de resistencia que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social.

Para aquellos que sostienen que este es un objetivo político, replicaría que tienen razón, ya que es un objetivo que apunta a lo que debería ser la base de todo aprendizaje, la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos. (Giroux, 1985)

2.4.1. La formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en perspectiva comparada

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen una gran responsabilidad respecto a la formación inicial puesto que son ellas quienes la proporcionan. En el contexto europeo, tal y como se ha reflejado en los apartados anteriores, la implantación del EEES ha supuesto una serie de reformas en las titulaciones universitarias que han permitido a las universidades adaptarse, en cierta medida, a las nuevas necesidades de la sociedad respecto a la gestión del conocimiento.

La formación inicial docente implica toda la etapa formativa realizada con anterioridad al ejercicio de la profesión, orientada al desarrollo de las capacidades, disposiciones y actitudes del profesorado, con el fin de preparar al futuro profesional eficazmente para el desempeño docente (González-Sanmamed, 1995). Para ello, durante la Formación Inicial del Profesorado (FIP) se debe capacitar al futuro profesor de forma sólida y rigurosa en diferentes ámbitos (cultural, psicopedagógico y personal) que le permitan asumir la labor educativa en toda su complejidad (Imbermón, 1994). Este periodo formativo, que dota de las competencias profesionales específicas a los alumnos como requisito previo al ejercicio profesional, es lo que se va a abordar la FIP (Michavilla, 2004).

En Europa, las políticas de formación del profesorado se encuentran interconectadas con otras políticas dictadas por la UE, entre las que se establece una estrecha vinculación (ver Figura 3). Rebolledo (2015), parafraseando una comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas

al Consejo y al Parlamento Europeo en 2007, destaca la importancia de los fines de esas otras políticas (de carácter social, de innovación, investigación, de empresa, así como las estrategias para el multilingüismo o las centradas en el reconocimiento de las cualificaciones profesionales). Políticas que luego los diferentes países deben integrarlas en su propia legislación, como por ejemplo el caso español, donde los objetivos de la FIP recogen el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a partir del fomento de la creación y diseño de espacios de aprendizaje tanto en la Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.3 del anexo) como en la Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.4 del anexo) (MEFP, 2019).



Figura 3. Las políticas europeas relacionadas con la FIP y sus fines.

Nota: Adaptado de Rebolledo (2015).

A pesar de las pretensiones homogeneizadoras que persigue la implantación del EEES, las políticas para la FIP de Educación Infantil y Primaria han dado lugar a una gran diversidad de planteamientos a la hora de implementarlas. Estos planteamientos están muy condicionados por los diferentes contextos e idiosincrasias que caracterizan a cada uno de los países miembros que componen la UE (Rebolledo, 2015). Así, en el estudio comparativo que realiza la autora entre Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido, se ponen de manifiesto tanto las similitudes

como la diversidad, aún existente, entre países. Destacando la heterogeneidad de los contenidos curriculares, los diferentes modelos de formación, la duración de los estudios, la propia concepción y distribución de las prácticas, los diferentes niveles acreditativos para ejercer la profesión o el diferente reconocimiento otorgado a los profesionales de la educación en cada uno de ellos.

Para ejercer la docencia en Educación infantil y Primaria es imprescindible en España, al igual que en el resto de Europa, estar en posesión del título académico correspondiente (ver Tabla 15), tal y como se recoge en el artículo 100 de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como tener la formación pedagógica y didáctica necesaria. El modelo de formación inicial para Educación Infantil y Primaria es el concurrente, que integra en los mismos estudios de grado la formación pedagógica y didáctica de los docentes (MEFP, 2019). La formación inicial para impartir los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria consta, en ambos casos, de 4 cursos académicos durante los cuales se deben obtener 240 créditos ECTS, de los cuáles entre 30 y 60 ECTS deben proceder de la mención cualificadora impartidos por centros formativos públicos y privados autorizados por la administración competente. La diversidad existente en Europa en cuanto a la FIP, también tiene su reflejo en algunos aspectos dentro de nuestro país. Sin ir más lejos, en España, las instituciones que imparten la FIP cuentan con gran autonomía a la hora de organizar los tiempos destinados al periodo de formación teórico-práctica dentro del aula (ver Anexo 8) así como el que abarcan las prácticas externas, en función de los créditos que cada universidad destine a la realización del Trabajo fin de Grado (TFG) (Eurydice, 2019).

En la UE, la expedición de las titulaciones para ejercer la docencia se realiza, generalmente, por las propias universidades u otras instituciones con estatus similar, aunque también pueden existir centros especializados vinculados a instituciones universitarias con autoría pedagógica, como, por ejemplo, los *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* (IUFM) franceses o las *Pädagogische Hochschulen* alemanas, similares a las Facultades de Educación españolas (Rebolledo, 2015).

Tabla 15. *Titulaciones necesarias para ejercer de profesor de Educación Infantil y Primaria en España, instituciones y duración de los estudios.*

Etapas educativas	Figura profesional	Titulación		Instituciones	Duración
Infantil (0-6 años)	Maestro de Educación Infantil	Grado universitario de Maestro en Educación Infantil		Escuelas universitarias de formación del profesorado. Facultades de educación. Centros de formación del profesorado adscritos a estas facultades. Los centros pueden ser públicos o privados	4 cursos académicos 240 ECTS (30-60 ECTS de la mención cualificadora)
	Técnico Superior de Educación Infantil (imparte docencia en el primer ciclo: 0-3 años)	Formación Profesional (FP) de grado superior		Centros públicos o privados autorizados por la administración educativa. Centros de referencia nacional en el ámbito de la FP. Centros integrados de FP.	2 cursos académicos (2000 horas) 120 ECTS
Primaria (6-12 años)	Música	Grado universitario de Maestro en Educación Primaria	Mención cualificadora en Música	Escuelas universitarias de formación del profesorado. Facultades de educación. Centros de formación del profesorado adscritos a estas facultades. Los centros pueden ser públicos o privados	4 cursos académicos 240 ECTS (30-60 ECTS de la mención cualificadora)
	Educación Física		Mención cualificadora en Educación Física		
	Lengua Extranjera (francés, inglés, alemán)		Mención cualificadora en Lengua Extranjera en el idioma correspondiente y la acreditación del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas		
	Atención a la diversidad del alumnado durante su proceso de aprendizaje	Pedagogía Terapéutica	Mención cualificadora en Pedagogía Terapéutica		
		Audición y Lenguaje	Mención cualificadora en Audición y Lenguaje		

Fuente: Adaptado de Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente (2019).

La misma autora pone de manifiesto que el acceso a la FIP requiere alguna acreditación académica previa indicativa de haber superado los estudios secundarios superiores o similares. En general,

los países europeos incorporan pruebas selectivas específicas que permiten el acceso a la Universidad. En España estas pruebas están formalizadas por la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), en Alemania deben obtener el *Hochschulreife* para acceder a la formación universitaria, mientras que en Francia e la obtención del título de bachillerato (*Baccalauréat*) lo que les capacita para el acceso. Finlandia es un caso singular, ya que, al ser una profesión tan valorada, el acceso a estos estudios suele ser muy competitivo y las universidades llegan a utilizar distintos criterios de selección, como pruebas escritas propias o entrevistas personales.

En España los requisitos de admisión para acceder a los Grados de Educación Infantil y Primaria se llevan a cabo tras la obtención, en las pruebas de acceso establecidas, de una calificación superior a la nota de corte establecida por cada Universidad o tras la superación del ciclo formativo superior de formación profesional en el caso de la Educación Infantil (Eurydice, 2019).

Cabe destacar también las diferencias existentes respecto al contenido curricular de la formación inicial, tanto entre países como dentro de los mismos. Generalmente, los países establecen unos criterios comunes, pero respetan la autonomía de las universidades a la hora de tomar decisiones finales. Por lo general, la FIP incluye asignaturas obligatorias y troncales, otras de educación más general y el periodo de prácticas (Rebolledo, 2015). En el caso español, la FIP se caracteriza por una gran especialización en sus materias de estudio pretendiendo abarcar, en su distribución por módulos, tanto el desarrollo de habilidades y actitudes con los conocimientos generales, pedagógicos y didácticos (ver Anexo 9). Es el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) el responsable de concretar los requisitos necesarios para verificar los títulos oficiales de Grado y Máster universitario, cualificadores para el desempeño docente en las enseñanzas no universitarias. Pero son las universidades las que, de manera autónoma, configuran los planes de estudio respetando los requisitos mínimos estatales, que serán evaluados posteriormente por los organismos correspondientes.

En el primer ciclo de Educación Infantil, que abarca las edades de 0 a 3 años, tal y como se ha explicitado anteriormente, pueden ejercer labores docentes todos los profesionales que estén en posesión del título de Técnico Superior de Educación Infantil. En este ciclo formativo, al igual que

en el caso de los Grados, organiza los contenidos a impartir en módulos de acuerdo a las recomendaciones estatales, combinando materias generalistas con otras más específicas (ver Anexo 10).

La creciente preocupación en Europa por la calidad del profesorado ha llevado al establecimiento de un marco de competencias, que se deben adquirir durante la FIP, que permita concretar el perfil profesional del docente con el fin de mejorar el desempeño en el ejercicio de su profesión. Dicho perfil se concreta más o menos en función de cada país. En Países Bajos, por ejemplo, el nivel de detalle es mayor llegando a concretar los objetivos, las destrezas y los conocimientos requeridos para cada una de las áreas de competencias; mientras que en la Comunidad francófona de Bélgica, Italia, Hungría, Austria, Eslovaquia, Suiza y España los marcos de competencias recogen las áreas de competencia, aunque no ofrecen ningún nivel de detalle sobre lo que implican. (Eurydice, 2018). La única excepción a nivel nacional es la Comunidad Autónoma de Castilla y León, que concreta para cada competencia, las funciones del profesorado de la comunidad (ver Tabla 16).

En España, las distintas titulaciones requeridas para impartir docencia en la Educación Infantil y Primaria, incluidos los estudios de Técnico Superior de Educación Infantil, deben proporcionar a los alumnos una serie de competencias. Los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria recogen trece competencias a desarrollar durante la FIP (Eurydice, 2019). Algunas de ellas son comunes en ambas titulaciones, como las que hacen referencia al conocimiento del currículo en cada etapa y la organización escolar, al dominio de la lengua propia y extranjera, a la creación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, la reflexión sobre las prácticas de aula como mejora de la labor docente, la adquisición de habilidades sociales y de orientación a las familias, el fomento de las TIC en el aula, el fomento de la convivencia en el aula y la resolución pacífica de conflictos o el conocimiento de los límites de la educación en la sociedad actual. Competencias propias de la Educación Infantil serían, entre otras, las orientadas a velar por la correcta adquisición y evolución del lenguaje en la infancia, promover la autonomía y la aceptación de normas entre los alumnos o el conocimiento de hábitos dietéticos e higiene infantil (ver Anexo 11). Entre las competencias propias a desarrollar durante la Educación Primaria aparece la colaboración y el trabajo en equipo con otros docentes en los procesos de enseñanza, el fomento del pensamiento crítico, los valores democráticos y de desarrollo sostenible, así como la colaboración de otros

actores implicados en la educación pertenecientes a la comunidad educativa y al entorno social (ver Anexo 12).

Tabla 16. Funciones y competencias del profesorado de Castilla y León.

Funciones del Profesorado (legislación vigente)	Modelo Europeo	Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	
<p>1.-</p> <p>a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.</p> <p>b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</p> <p>c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</p> <p>e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</p> <p>f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.</p> <p>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</p> <p>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</p> <p>j) La participación en la actividad general del centro.</p> <p>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</p> <p>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</p> <p>2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>	Saber	<p>A. Competencia científica cognitiva (Conocimiento y gestión del mismo)</p>	<p>1. Conocimiento en el área de Educación. 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3. Gestión del conocimiento.</p>
	Saber ser	<p>B. Competencia intra e interpersonal (forma de ser y bien tratar a los demás)</p>	<p>4. Habilidades personales. 5. Acción Tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y Promoción de valores.</p>
	Saber hacer qué	<p>C. Competencia didáctica (Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo)</p>	<p>8. Programación. 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades. 11. Atención a la diversidad. 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13. Recursos y materiales. 14. Evaluación.</p>
		<p>D. Competencia organizativa y de gestión del Centro</p>	<p>15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad.</p>
		<p>E. Competencia en gestión de la convivencia</p>	<p>18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia.</p>
	Saber hacer cómo	<p>F. Competencia en trabajo en equipo</p>	<p>21. Actitudes de cooperación y colaboración. 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo. 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.</p>
		<p>G. Competencia en innovación y mejora</p>	<p>25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas.</p>
		<p>H. Competencia Comunicativa y lingüística</p>	<p>29. Gestión de la información y transparencia. 30. Expresión y comunicación. 31. Destrezas comunicativas en lengua propia. 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.</p>
		<p>I. Competencia digital (TIC)</p>	<p>33. Conocimiento de las tecnologías. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y de gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos.</p>
	Saber estar	<p>J. Competencia social-relacional</p>	<p>37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación.</p>

Fuente: JCYL. (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2010).

En casi la mitad de los países europeos, la transición que debe realizar un egresado hasta poder ser contratado como profesor no requiere ningún criterio adicional para acceder al puesto de trabajo. Sin embargo, en 23 países de la UE es necesario superar una serie de criterios adicionales que establece cada país y que varían considerablemente entre unos y otros. En 6 países, como es el caso de España, Francia, Italia, Luxemburgo, Albania y Turquía, el requisito para acceder a la plena cualificación es superar un proceso de oposición. Este proceso también llega a presentar diferencias entre países, tanto en el diseño como en las fases o los instrumentos de evaluación (entrevistas, exámenes escritos, observación de prácticas, evaluación de portfolios, etc.). En el caso español el proceso de selección se realiza en dos fases: por un lado, la parte de oposición, mediante un examen escrito y su correspondiente defensa, y por otro, la fase de concurso. Una vez superado este proceso, el futuro docente se enfrenta a la denominada fase de iniciación, entendida como una etapa en la que recibe formación, ayuda y asesoramiento especializado. En países como Alemania, Luxemburgo, Francia y Austria esta fase está incluida dentro de la FIP. En países como Grecia o España, esta última en función de cada Comunidad Autónoma, solo dura unos meses, aunque, por lo general, en Europa lo más habitual es que se prolongue durante, al menos, un año (Eurydice, 2018).

2.4.2. Paradigmas de enseñanza: cambios en el perfil profesional y las competencias docentes

Aunque la preocupación por formar maestros es muy antigua, es relativamente reciente la investigación de la FIP como objeto de estudio y campo de conocimiento (Imbernón, 2001). Durante mucho tiempo, la enseñanza no ha sido considerada propiamente como una profesión puesto que “no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida” (Montero, 2001, p.87). Sin embargo, esta visión ya ha cambiado y ahora, en relación con el perfil del profesional docente, se está redefiniendo y emerge “la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” que “implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo” (Pavié, 2011, p.68).

Los crecientes estudios sobre la formación del profesorado comienzan a configurar nuevos paradigmas científicos proporcionando conocimiento y herramientas para diseñar una formación

inicial más adecuada y eficiente. De la falta de consenso entre la comunidad científica han surgido, a lo largo de las décadas, diversos paradigmas y modelos de formación del profesorado que han contribuido a estructurar la formación docente y que responden a diversos contextos y necesidades educativas. Son muchos autores los que aportan diferentes clasificaciones sobre los paradigmas de enseñanza y formación del profesorado. Entre ellas, destacan la realizada por Imberón (1989), Doyle (1990), Joyce (1983), Saturnino de la Torre (1992), Liston y Zeichner (1983). En este sentido, Liston y Zeichner (1993) distinguen cuatro paradigmas con concepciones diferentes sobre la enseñanza que establecen diferentes perfiles competenciales en función de lo que se espera del rol del profesor (ver Tabla 17).

Tabla 17. *Paradigmas de enseñanza de Liston y Zeichner.*

Paradigma	Enseñanza	Rol del Profesor
Tradicional-Artesano	Oficio a través del que se realiza la transmisión cultural.	Agente encargado de transmitir esos conocimientos. El buen profesor será aquel que domine la técnica y el arte de dicho oficio y, concretamente, el contenido de las disciplinas que imparte.
Conductista	Actividad con base científica	Profesionales competentes, ejecutores o aplicadores de los objetivos de entrenamiento que se considera garantizan un alto rendimiento.
Humanista	Lo afectivo prima sobre lo intelectual. Lo importante es la maduración de la persona y el aprendizaje es sinónimo de desarrollo personal.	El profesor eficaz es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas. Se destaca el carácter personal de la enseñanza en la que se aprende a través del encuentro y la intercomunicación.
Orientado a la Indagación	Orientación psicológica cognitiva	Persona que toma decisiones, como científico, como investigador en el aula, etc. El profesor es un sujeto reflexivo.

Fuente: Liston y Zeichner (1993).

En esta clasificación, según Pavié (2012), es en el origen del paradigma conductista en el que se localiza el movimiento *accountability*, relacionado con la rendición de cuentas y la responsabilidad social, que tuvo gran impacto en la educación estadounidense y en la propia definición del Programa de Formación Basada en Competencias.

Todos cambios sociales, económicos y tecnológicos que acontecen desde las últimas décadas están teniendo consecuencias muy significativas en la educación (ver Tabla 18). La percepción de la

escasa durabilidad de los conocimientos, la heterogeneidad del alumnado, los nuevos canales y escenarios de formación, comunicación y socialización y la desvalorización de la profesión docente como referente social (Tejada et al. 2008) implican la transformación de las instituciones educativas, en todos sus niveles, al mismo tiempo que se demandan nuevas destrezas y competencias propias de la era de la digitalización y de la globalización.

Tabla 18. *Impactos de los cambios sociales, económicos y tecnológicos sobre la educación.*

Cambios	Impactos del cambio sobre la educación
• La globalización	• Repercusiones económicas, laborales, tendencia a la homogeneización y a la uniformidad
• La revolución tecnológica	• La inmediatez propiciada por las TIC al romper barreras espacio-temporales
• La concepción de la información como materia prima productiva	• Implicaciones sociolaborales al ceder espacio el trabajo manual frente al intelectual
• El desarrollo vertiginoso del sector tecnológico	• La interactividad entre usuarios y la aparición de nuevas modalidades formativas y laborales
• La multiculturalidad y la pérdida de significado del Estado-nación	• El renacer de los nacionalismos frente a la pérdida de identidad y la globalización
• La incertidumbre valorativa	• La pérdida de referentes y/o la multiplicidad de referentes

Fuente: Adaptado de Tejada et al. (2008).

En este mismo sentido, la importancia que se atribuye al paradigma por competencias en la FIP viene de la mano de un reconocimiento específico del trabajo del profesor como un campo profesional específico que va a requerir cambios en el perfil docente (Pavié, 2011). Estos cambios se traducen en una nueva concepción en torno al paradigma de enseñanza, que va a implicar una apuesta por la educación centrada en el aprendizaje por parte del alumnado. En una educación centrada en el aprendizaje (ver Tabla 19), el rol del profesor se construye entorno a la labor de mediador que propicia entornos y tareas de aprendizaje para el alumnado, siendo este el que asume el compromiso activo en relación con su proceso de aprendizaje (Pimienta, 2012).

Tabla 19. *Las funciones del docente y del estudiante en la educación centrada en el aprendizaje.*

Educación centrada aprendizaje	
Docente	Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñador de tareas complejas de aprendizaje. • Es un mediador: proporciona una ayuda pedagógica ajustada al estudiante. • Propicia la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica estrategias para resolver tareas que reflejen problemas del contexto • Se compromete activamente en su proceso de aprendizaje.

Fuente: Pimienta Prieto (2012, p.18).

Todos estos cambios afectan sobre todo a las instituciones universitarias que, en relación con las enseñanzas relacionadas con la FIP, asumen una gran responsabilidad puesto que no solo se deben limitar a contemplar los cambios metodológicos que se la requieren, sino que debe cumplir con criterios socialmente responsables formando humanistas comprometidos, rindiendo cuentas a la sociedad, fomentando la participación social para contribuir a un desarrollo más justo y sostenible o implementando conocimientos que fortalezcan las identidades culturales, la generación de pensamiento crítico y de ciudadanía activa y, consecuentemente, la cohesión social (Henríquez, 2015).

Las competencias se vienen abordando en la educación superior desde diferentes enfoques. Tobón (2008) destaca los cinco grandes enfoques, como por ejemplo el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo y como, en función de cada uno de ellos, las competencias se conciben de manera diferente (ver Tabla 20). El autor pone el énfasis en el modelo Sistémico Complejo para describir las competencias que configuren el perfil profesional del docente para “hacer más viable la formación y evaluación de competencias desde los maestros y maestras” (p. 9).

Tabla 20. *Diferentes enfoques en la concepción de las competencias.*

Enfoque	Definición	Epistemología	Metodología curricular
Conductual	Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones	Empírico-analítica Neo-positivista	-Entrevistas -Observación y registro de conducta -Análisis de casos
Funcionalista	Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas	Funcionalismo	Método del análisis funcional
Constructivista	Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo	ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica)
Complejo	Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente	Pensamiento complejo	-Análisis de procesos -Investigación acción pedagógica

Fuente: Tobón (2008).

El enfoque sistémico-complejo tiene determinadas particularidades que le confieren identidad propia. Desde este enfoque, las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de los individuos. Además, para mejorar la realidad social, antepone que los individuos sean emprendedores como seres humanos dentro de la sociedad y después en el ámbito laboral. Así, las competencias son abordadas desde la educación como unos fines compartidos por todos, orientadas a formar personas integrales, y que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando las habilidades de pensamiento complejo para formar personas éticas, emprendedoras y competentes. En este sentido, las competencias se consideran procesos complejos, ya que implican saberes multidimensionales que se articulan para realizar acciones que, partiendo de informaciones y de recursos previos, pretenden alcanzar resultados en función de los contextos y con un compromiso ético en un periodo de tiempo identificable.

2.4.3 El debate de las competencias: De las competencias laborales a las competencias docentes

El término competencia ha sido definido y caracterizado por diversos autores y ha estado en el centro de numerosos debates que, en la actualidad, aún continúan abiertos. En general, se observan dos grandes vertientes que aportan diferentes acepciones al concepto: una dentro del ámbito laboral y otra dentro del ámbito de la educación. En la década de los setenta, David McClelland (1973), dentro del ámbito laboral, define la competencia “como una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo” (McClelland en Zabala y Arnau, 2007). Por otro lado, la OIT (2004) propone que la competencia laboral es “la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada” (OIT en Zabalza, 2006). Por su parte, el Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional, define la competencia como:

La capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo (p. 17412).

Desde el ámbito educacional, Perrenoud (1999) concibe la competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p.7). De otro lado, Vasco (2003) la define como la capacidad para desempeñar tareas relativamente nuevas en contextos y situaciones diferentes a los que se enseñaron. En esta misma línea destaca también la aportación de Bogoya (2000), que define competencia como:

Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (p.11).

Por su parte, Tobón (2008), desde el enfoque sistémico-complejo que prioriza la formación integral de personas comprometidas y participativas con el entorno social y laboral desde el compromiso ético, propone concebir las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p.5).

Por otro lado, Cabero (2005) considera que el término competencia no es unidimensional, sino que incluye diversos factores que dependen del ámbito al que se refiera. En general, afirma que hay tres dimensiones en la competencia: los conocimientos, la ejecución y la actitud. Pavié (2007) también reconoce la multiplicidad de elementos como una de las características más importantes que condiciona su definición. Y en la misma línea, Crick et al. (2013) resaltan la multiplicidad de aspectos del término competencia cuando la define como “combinación compleja de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y deseos que conducen a una acción humana personificada efectiva en el mundo en un dominio particular” (p. 311), definición, esta última, adoptada por la propia Comisión Europea (2013) en su documento sobre *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.

Son muchos los autores que consideran fundamental adoptar un enfoque por competencias en la educación. Tobón (2006) afirma que “el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 2). Por su parte, Lomelí (20015) señala que “el enfoque basado en competencias permite que la actividad se centre en los estudiantes, para facilitarles los procesos de adquisición de competencias y de experiencias de aprendizaje” (p. 83).

Dentro del ámbito educacional el debate sobre las competencias también se ha centrado en las competencias que todo docente, incluido el profesorado universitario, debe desarrollar para un correcto desempeño profesional. En este sentido Pavié (2011) considera la “competencia profesional docente como aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la

calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (p.78). De acuerdo con esta línea, Zabalza (2007) afirma que las competencias, al estar en el centro del debate sobre la enseñanza universitaria, afectan tanto a los estudiantes como al profesorado universitario. En relación a este último colectivo se hace necesario una mayor profesionalización, ya que los docentes, como cualquier otro profesional, deben adquirir las competencias docentes que los avalen como formadores bien formados.

Son muchos autores los que han definido y clasificado las competencias docentes atendiendo a diferentes criterios (García Ramos, 1997; Caurcel y Morales, 2008; Beltán y Pérez, 2005; Villar, 2004; Apodaca, 2004; Zabalza, 2003, 2004, 2007; Scriven, 1998; Cornellas, 2000; Valcarcel, 2003; ANECA; 2004; Tobón, 2006, 2008; Tejada y Navío, 2008; García y Maquillón, 2010; Lomelí, 2015). En este sentido, las competencias docentes relacionadas con el dominio de los contenidos específicos (el saber) y con los conocimientos pedagógicos del mismo (el saber hacer) son consideradas por los autores como dos elementos fundamentales para la profesión docente (Cañadas et al., 2019; Del Valle y De la Vega, 2018; Jato et al. 2016, Zabalza, 2007).

Así, García y Maquillón (2010) identifican 13 competencias que configurarían el perfil profesional de un profesorado universitario, polivalente y flexible, capaz de dar respuesta a los nuevos retos sociales. En su clasificación recogen competencias como la planificar la enseñanza y la investigación, conocer y saber aplicar los contenidos de la materia, la labor tutorial con los estudiantes, utilizar las TIC, aplicar metodologías docentes innovadoras, trabajar en equipo, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras. Por su parte, Tobón (2006) clasifica las competencias genéricas en cuatro grandes bloques: las competencias técnicas o el ser capaz de hacer en el sector profesional; las competencias pedagógicas que van a ser aquellas exclusivas de un formador; las competencias tutoriales como adicionales a la transmisión e investigación y las competencias investigadoras necesarias para esta labor. Una clasificación similar es la Tejada y Navío (2008) que diferencia las competencias ligadas a cada una de las tres funciones que debe realizar el profesorado: a la función docente, a la función de investigación o las asociadas a la función de gestión o la de Lomelí (2015) que organiza las competencias del docente basándose en el reconocimiento de la función docente, la función investigadora y la función de

internacionalización, como los cometidos más importantes que todo profesor debe desarrollar (ver Tabla 21).

Tabla 21. *Competencias asociadas a las funciones del docente universitario, según Lomelí.*

Funciones del profesor	Competencias asociadas
Función Docente	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ámbito Pedagógico:</i> Organizar, planificar, diagnosticar, diseñar, elaborar, construir, guiar, evaluar, controlar. • <i>Ámbito Cognitivo:</i> capacidad de abstracción, análisis y síntesis, reflexivo, autocrítico, conocer y dominar los contenidos de la disciplina, elaborar proyectos, resolución de conflictos. • <i>Ámbito Social:</i> motivar, organizar, trabajo cooperativo, relaciones interpersonales, coordinación, interacción, gestión, autonomía, responsabilidad, ética, identidad personal y profesional, cultura general. • <i>Ámbito de las TICs:</i> habilidades de uso y manejo de tecnologías de la información y comunicación, diseñar y elaborar actividades en campus virtuales, construir webs. • <i>Ámbito Formativo:</i> formación continua y permanente, detectar debilidades y fortalezas de su práctica docente, actualizar y capacitar su profesión, trabajo en equipo.
Como Investigador	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar, procesar y analizar información. • Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. • Actualizarse en áreas de investigación. • Elaborar y gestionar proyectos de investigación. • Implicar a estudiantes en investigaciones. • Difundir los resultados de sus investigaciones. • Colaborar con grupos. • Dirigir tesis doctorales. • Impulsar la innovación e investigación científica.
Para su Internacionalización	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en contextos internacionales. • Participar en investigaciones de diferentes países. • Movilidad del profesorado. • Publicaciones en revistas internacionales. • Relaciones con profesores-estudiantes internacionales.

Fuente: Adaptado de Lomelí (2015, p. 97).

En las últimas décadas la transformación tecnológica ha sido notable y esto ha tenido un impacto profundo en las competencias requeridas por el mundo laboral y, particularmente, en el ámbito de la docencia. Según Castañeda et al. (2018) las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) “han revolucionado la producción y distribución de bienes y servicios, las relaciones humanas y la propia cultura. Pero su potencial en educación todavía está por desarrollar y demostrar” (p. 2). Asimismo, afirman que, a día de hoy, “la formación docente en tecnologías

de la información y la comunicación supone todavía un reto tanto en la formación inicial, como en el desarrollo profesional de los docentes” (p. 2).

El concepto de competencia digital docente viene a corregir esta situación y, a partir de este concepto, se han desarrollado diversos marcos conceptuales y modelos que han intentado conjugar pedagogía y tecnología (ver Tabla 22).

Tabla 22. *Características principales de los Marcos institucionales de competencias tecnológicas docentes.*

Marcos	Características principales
National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T) (ISTE, 2008) (internacional, base en Estados Unidos)	Se centra en cómo los docentes pueden facilitar el aprendizaje de sus alumnos a través de las TIC. Aborda: -didáctica del uso de la tecnología en el aula (diseño y evaluación de materiales y actividades) -aspectos de ciudadanía digital -desarrollo profesional docente.
Actualización de NETS-T (ISTE, 2017)	Foco en la importancia de que los estudiantes piensen por sí mismos y conduzcan su propio aprendizaje. Establece una serie de perfiles y habilidades para que el docente esté capacitado y sea el “catalizador” de ese aprendizaje.
UNESCO (2008, 2011)	Plantea un marco general para el establecimiento de estándares en competencias TIC para docentes, tanto en activo, como en formación. Enfoque netamente organizacional. Aborda: -Aspectos didácticos -Integración de las TIC en el plan de estudios, en la organización y administración o en la formación profesional de los docentes.
Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea (European Commission, 2017)	Ha elaborado el Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu). Incluye aspectos relacionados con el compromiso profesional del profesorado y su entorno profesional, el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje o el empoderamiento de sus estudiantes y el desarrollo de su propia competencia digital como ciudadanos.
Modelo chileno Enlaces (2011)	Establece cinco dimensiones que corresponden a funciones clave que desarrolla un docente en cuanto a la integración de la tecnología.
Modelo británico <i>DigiLit</i> (Fraser, Atkins, y Hall, 2013)	Identifica seis áreas clave en la formación de los docentes incluyendo aspectos básicos de su trabajo en la era digital: -búsqueda de información -comunicación -seguridad -creación y evaluación de recursos y actividades -entornos de aprendizaje -desarrollo profesional.
Modelo español Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) (INTEF, 2013 y 2017)	Toma como base el modelo de competencia digital genérica o ciudadana DigComp de la Comisión Europea, al que añade diversos aspectos pedagógicos. Algunas CC.AA., como por ejemplo Andalucía, Extremadura o el País Vasco tomaron este modelo como referencia, proponiendo diferentes desarrollos derivados. En 2016 la Generalitat de Catalunya publicó su propio marco para la definición de la CDD que incluía habilidades tecnológicas de tipo instrumental y de tipo didáctico y metodológico.

Fuente: Adaptado de Castañeda et al. (2018).

La Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 ya señalaba la competencia digital como una competencia básica fundamental, y la definía según INTEF (2017):

La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (p.8).

En España, el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD), se inicia en 2012 con la pretensión de ofrecer una referencia para el reconocimiento de los procesos de evaluación y acreditación de la formación de los docentes en competencias digitales. Este marco referencial forma parte de otros documentos como el «Plan de Cultura Digital en la Escuela» o el «Marco Estratégico de Desarrollo Profesional Docente» (INTEF, 2017). A lo largo de los años, ha ido evolucionando, incorporando nuevas aportaciones en la misma línea que el resto de marcos europeos y dotándose de un carácter pedagógico mayor. En 2017, el MCCDD elaborado por INTEF (2017) define cinco áreas de competencia digital quedando definidas cada una de ellas por diferentes descriptores, dentro del Marco DIGCOMP 2.0, a las que asigna entre 3 y 6 competencias determinadas, identificando hasta un máximo de 21 (ver Tabla 23).

Durante la reunión de la Conferencia Sectorial de Educación del mes de mayo de 2020, formada por la Ministra de educación y los Consejeros con competencias en enseñanza no universitaria, se adoptó el Acuerdo sobre el marco de referencia de la competencia digital docente, publicado en la Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Territorial, con el fin de mejorar la competencia digital entre los docentes. En dicha resolución se mantienen las áreas cinco áreas recogidas previamente por el INTEF, junto a los niveles competenciales para cada una de ellas y los descriptores de cada uno de los 6 niveles competenciales de manejo por parte del profesorado.

Tabla 23. Áreas y competencias digitales docentes en el Marco DIGCOMP 2.0.

Áreas y descriptores	Competencias
<u>Información y alfabetización informacional</u> Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes.	-Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales -Evaluación de información, datos y contenidos digitales -Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales
<u>Comunicación y colaboración</u> Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.	-Interacción mediante las tecnologías digitales: -Compartir información y contenidos digitales -Participación ciudadana en línea -Colaboración mediante canales digitales -Netiqueta: Estar familiarizado/a con las normas de conducta en interacciones en línea o virtuales. -Gestión de la identidad digital.
<u>Creación de contenidos digitales</u> Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	-Desarrollo de contenidos digitales. -Integración y reelaboración de contenidos digitales Modificar, perfeccionar y combinar los recursos existentes para crear contenido digital y conocimiento nuevo, original y relevante. -Derechos de autor y licencias. -Programación.
<u>Seguridad</u> Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, de los contenidos digitales, medidas de seguridad, uso responsable y seguro.	-Protección de dispositivos. -Protección de datos personales e identidad digital. -Protección de la salud. -Protección del entorno.
<u>Resolución de problemas</u> Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.	-Resolución de problemas técnicos. -Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. -Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa. -Identificación de lagunas en la competencia digital.

Fuente: INTEF (2017).

Estos marcos competenciales son importantes, según Castañeda et al. (2018), porque son utilizados como referenciales para justificar la toma de decisiones en la formación inicial y permanente de los docentes así como en la concreción de sus perfiles profesionales. De otro lado, los autores cuestionan la forma en la que se traslada la competencia digital a la educación desde estos marcos institucionales, identificada como una fina capa pedagógica basada en una concepción reduccionista de la educación, que deriva en el uso instrumental de la tecnología dentro del aula y limitando los aspectos éticos y sociales del docente a la enseñanza de la seguridad o al uso legal de la tecnología.

Y, basándose en el concepto de competencia de Perrenoud (2004), proponen un modelo de competencia docente digital que, siguiendo a Esteve et al. (2018), entienda la competencia desde la visión holística del ejercicio profesional del docente, permanentemente educable y centrada en el contexto en el que se desarrolla. Un modelo que incorpore una visión socio-material de la competencia, incorporando no solo al profesor como único responsable, sino también al resto de actores competentes, y evite posiciones generalistas incapaces de dar respuesta a situaciones concretas. En definitiva, un modelo que supere la concepción de la tecnología como simple habilidad instrumental y en el que el profesorado se convierta en un experto en entornos de aprendizaje y en generador de contenidos digitales, concienciado con la tecnología como una herramienta de compromiso social que le permita llegar, también, a la familia y al entorno del estudiante (ver Figura 4).

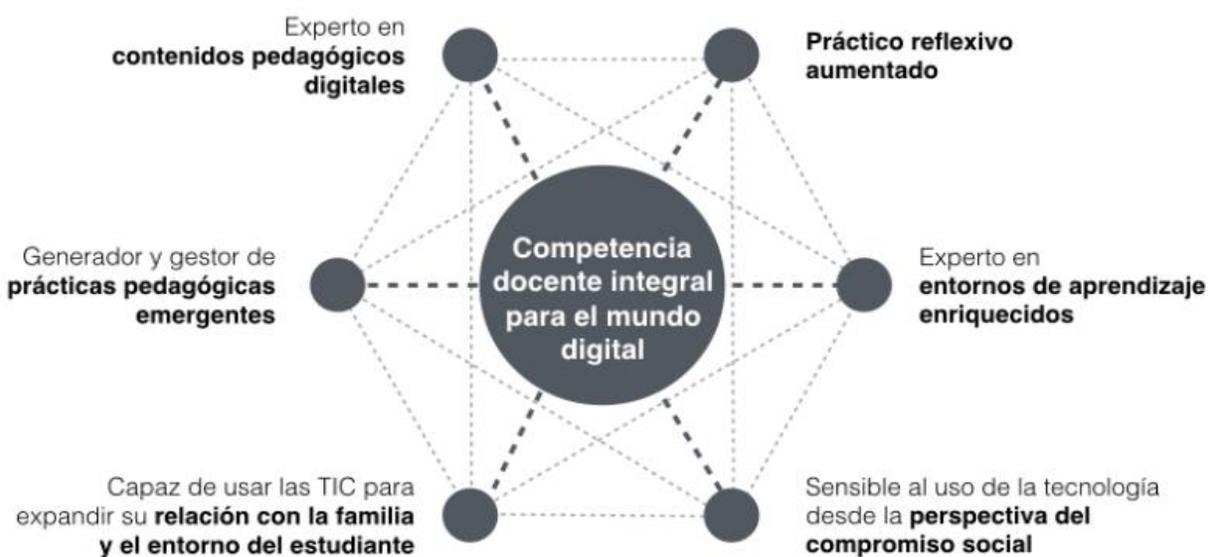


Figura 4. Modelo de Competencia Docente Integral en el mundo digital.

Nota: Esteve et al. (2018, p.107)

Dentro de este debate sobre las competencias docentes, y más allá del impacto que sobre la política educativa europea han tenido las aportaciones realizadas por el proyecto *Tuning* (que diferencia entre competencias generales y transversales), el estudio Pisa (que evalúa entre el alumnado las competencias referidas a la Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias.) y el proyecto DeSeCo, considerado por algunos autores como el más adecuado para la profesión docente y consecuente marco de referencia en torno al cual la gran mayoría de países europeos han reformado

su currículum (Pavié, 2007) al diferenciar entre competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (aquellas enmarcadas con el área de conocimiento de cada titulación) (González y Wagenaar, 2003) se hace necesario revisar otras propuestas surgidas desde las políticas educativas supranacionales que inciden sobre las competencias docentes. En este sentido, es interesante destacar las propuestas elaboradas por la Comisión Europea (2005 y 2012), la Unión Europea a partir del estudio desarrollado por FIER (2010) y por la OCDE (2009).

La Comisión Europea (2005) elaboró un documento articulando los principios comunes que debían regir la política educativa europea en relación a la profesión de los docentes. Así mismo, propusieron 3 ámbitos sobre los que estos profesionales debían desarrollar sus competencias: trabajar con otros (referido a estudiantes y compañeros de profesión), trabajar con el conocimiento la tecnología y la información y trabajar con y en la sociedad (promoviendo la responsabilidad, la cohesión social, el respeto entre diferentes culturas, la cooperación con todos los integrantes de la comunidad educativa –padres, entidades locales, etc.- y la movilidad y cooperación dentro de Europa). Posteriormente, la Comisión Europea (2012) renueva su propuesta anterior y elabora un inventario de 28 competencias principales necesarias para una docencia eficaz en el siglo XXI, estructuradas en 3 ámbitos: los conocimientos (incluyendo los propios de la materia, los conocimientos, las habilidades y el referido a las creencias, actitudes, valores y el compromiso profesional.

A partir de las conclusiones y medidas propuestas por la Comisión Europea (2007) en el informe realizado para mejorar la calidad de la formación del profesorado en los Estados miembros se llevó a cabo el estudio realizado por FIER (2010) con el objetivo de evaluar la adecuación del currículum durante la FIP al desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos aludidos por la Comisión Europea en el informe anterior. Como consecuencia de este estudio se elaboró una propuesta de competencias docentes para el profesorado europeo, agrupadas en 8 *cluster* o grupos de competencias, que incluía todos los niveles educativos con la única excepción de los profesores de los Ciclos Formativos (ver Figura 5)



Figura 5. Grupos de competencias docentes, según FIER.

Fuente: Adaptado de (FIER, 2010)

En la misma línea, cabe destacar el marco referencial elaborado por la OCDE (2009) que recoge las áreas de responsabilidad de los docentes en relación con los estudiantes, la clase, el centro y las familias. Este marco lo recoge Sánchez (2016) al considerar que, aunque no estén identificadas como competencias propiamente dichas, contribuyen a la comprensión del perfil y la labor del docente (Sánchez, 2016) (ver Tabla 24).

Tabla 24. Implicaciones del Marco de competencias docentes de la OCDE (2009).

Niveles	Implicaciones
<i>Estudiante</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gestionar los procesos de aprendizaje</i>: además de proporcionar instrucción, el docente debe animar a que el aprendiz asuma un papel activo en su aprendizaje. - <i>Responder de manera efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes</i>: se espera que los docentes sean capaces de diagnosticar fortalezas y áreas de mejora de los educandos para poder orientarles, así como a sus familias. - <i>Integrar la evaluación formativa y sumativa</i>: el docente tiene que estar sumergido en una verdadera cultura de evaluación, en la que aproveche los resultados de las pruebas para adaptar el currículo y su propia enseñanza.
<i>Clase</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enseñar en clases multiculturales</i>: trabajar con técnicas de cohesión para conseguir una integración entre los estudiantes, a la vez que dar a conocer la riqueza cultural de los diferentes grupos. - <i>Incorporar nuevos contenidos en el currículum</i>: que se integren de manera transversal, como educación para la ciudadanía (que incluye participación comunitaria, responsabilidad social y moral...) - <i>Integrar estudiantes con necesidades especiales</i>: que los docentes cuenten con capacidades para dar respuesta al alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje.
<i>Centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Trabajar y planificar en equipo</i>: habilidades sociales y administrativas para saber cooperar con otros docentes y personal del centro - <i>Planificar la evaluación y el desarrollo sistemático</i>: habilidades de recopilación y análisis de datos recogidos en procesos de autoevaluación o pruebas externas. Saber comunicarlo a otros agentes, como las familias. - <i>Manejar las TIC en el ámbito de la docencia y la gestión</i>: incluir las TIC en la práctica profesional, así como estar constantemente actualizado en las novedades en este campo. - <i>Colaborar en proyectos entre escuelas y cooperación internacional</i>: habilidades de liderazgo y comunicación para trabajar con otros centros y crear vínculos con otros países. - Poner en práctica habilidades de <i>gestión escolar y liderazgo compartido</i>, como consecuencia de una mayor descentralización de las decisiones.
<i>Familias y otros agentes de la comunidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Proporcionar consejo profesional a padres</i>: cooperación con las familias, informar y consultarles. - <i>Construir una sociedad comunitaria para el aprendizaje</i>: habilidades para crear y mantener vínculos con las instituciones.

Fuente: Adaptado de Sánchez (2016, p.57-58).

Una de las clasificaciones más aceptadas entre la comunidad científica, es la elaborada por Philippe Perrenoud en 2004. Para la elaboración de su clasificación de competencias docentes, Perrenoud (2001) parte de la concepción de que no se puede separar la finalidad del sistema educativo de las competencias requeridas a los docentes para ejercer su profesión. Así, afirma que tanto las finalidades asignadas a la escuela como los roles de los docentes no serán iguales en función del modelo de sociedad que se pretenda construir. Advierte que, a pesar de vivir en un mundo globalizado, está en manos de cada país decidir qué tipo de escuela y qué tipo de profesor quieren definir para afrontar las contradicciones que condicionarán el futuro como sociedad: las

contradicciones “entre ciudadanía planetaria e identidad local; entre mundialización económica y encierro político; entre libertades y desigualdades, Entre tecnología y humanismo; entre racionalidad y fanatismo; entre individualismo y cultura de masa; o entre democracia y totalitarismo” (p.5). De ahí la necesidad de repensar sobre la formación ideal de los docentes y de identificar las características principales que estos deben cumplir (ver Tabla 25), teniendo en cuenta tanto a la ciudadanía a la hora de construir las competencias. De acuerdo con lo anterior, el docente debe ser una persona creíble, reflexiva y crítica, garante de la ley y de la democracia, un mediador que organiza procesos y situaciones de aprendizaje.

Tabla 25. *Características del profesor ideal, según Perrenoud.*

Para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo	Para la construcción de saberes y competencias	Posturas fundamentales
<ul style="list-style-type: none"> -Persona creíble -Mediador intercultural -Animador de una comunidad educativa -Garante de la Ley -Organizador de una vida democrática -Conductor cultural -Intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> -Organizador de una pedagogía constructivista, -Garante del sentido de los saberes -Creador de situaciones de aprendizaje -Gestionador de la heterogeneidad -Regulador de los procesos y de los caminos de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica reflexiva: porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes -Implicación crítica: porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc...

Fuente: Adaptado de Perrenoud (2001).

De acuerdo con lo anterior, Perrenoud (2004) define el concepto de competencias docentes, cuando hablamos de la formación inicial de los futuros maestros, como

La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 9).

El autor, partiendo del referencial de Ginebra sobre competencias para la formación continua adoptado en 1996, estructura las competencias en dos niveles: las competencias de referencia y las competencias específicas. Las primeras representan las principales áreas o dominios prioritarios

que deben recoger los programas de formación continua del profesor de Primaria, mientras que las segundas concretan las competencias de referencia y van a ser entendidas como los componentes principales de dichas competencias. Así, elabora un referencial de 44 competencias específicas, reagrupadas en lo que el autor denomina diez grandes familias de competencias que propone, sin pretensión de exhaustividad ni carentes de opciones ideológicas, de cara al futuro (ver Tabla 26).

Tabla 26. *Dominios de competencias prioritarias en la formación continua del profesorado, según Perrenoud.*

Competencias de referencia	Contextualización	Competencias específicas
<i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	“mantener un lugar justo para estos métodos. Es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.” (pág. 15-16)	-Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. -Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. -Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. -Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. -Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
<i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	“mantener un lugar justo para estos métodos. Es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.” (pág. 15-16)	-Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. -Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. -Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. -Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. -Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
<i>Gestionar la progresión de los aprendizajes</i>	“toda enseñanza (...) debería ser estratégica, (...), en otras palabras, concebida en una perspectiva a largo plazo, en el que cada acción se decide en función de su contribución esperada en la progresión óptima de los aprendizajes de cada uno.” (pág. 29)	-Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. -Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. -Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. -Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. -Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

(Continúa)

Competencias de referencia	Contextualización	Competencias específicas
<i>Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación</i>	“Para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido, le concierna y lo movilice. Además, tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo.” (pág. 42)	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. -Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio -Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. -Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
<i>Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo</i>	“Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para integrar al tratamiento de un capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él.” (pág. 52)	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. -Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. -Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». -Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
<i>Trabajar en equipo</i>	<p>“Existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio de profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La intervención creciente, en la escuela, de psicólogos y otros profesionales del sector medicopedagógico o medicosocial. -Continuidad de las pedagogías, de un año escolar al siguiente, como factor de éxito escolar.” (pág. 61) 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. -Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. -Formar y renovar un equipo pedagógico. -Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. -Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
<i>Participar en la gestión de la escuela</i>	“Profesionalización, responsabilización, participación, autonomía de gestión, proyectos institucionales, cooperación: estos temas, más allá de efectos de moda, definen alternativas deseables al funcionamiento burocrático” (pág. 74)	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar, negociar un proyecto institucional. -Administrar los recursos de la escuela. -Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). -Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
<i>Informar e implicar a los padres</i>	“dialogar con los padres, antes de ser un problema de competencias, es una cuestión de identidad, de relación con el oficio, de concepción del diálogo y del reparto de tareas con la familia.” (pág. 90)	<ul style="list-style-type: none"> -Favorecer reuniones informativas y de debate. -Dirigir las reuniones. -Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
<i>Utilizar nuevas tecnologías</i>	“las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC o NTIC) transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar.” (pág. 100)	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar los programas de edición de documentos. -Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. -Comunicar a distancia a través de la telemática. -Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

(Continúa)

Competencias de referencia	Contextualización	Competencias específicas
<i>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</i>	“Todavía falta crear situaciones que favorezcan verdaderos aprendizajes, tomas de conciencia, la construcción de valores, de una identidad moral y cívica” (pág.114)	<ul style="list-style-type: none"> -Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. -Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. -Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. -Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. -Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
<i>Gestionar la propia formación continua</i>	“Ninguna competencia, una vez construida, no permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo, debe ser conservada mediante su ejercicio regular. (...)El ejercicio, el entrenamiento podrían bastar para mantener las competencias esenciales si la escuela fuera un mundo estable. Ahora bien, el oficio se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de una formación continua” (pág. 125)	<ul style="list-style-type: none"> -Saber explicitar sus prácticas. -Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. -Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). -Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. -Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Adaptado de Perrenoud (2004).

Además, Perrenoud (2004) relaciona las desigualdades sociales en las instituciones educativas a los contenidos de la formación, a las formas y a las normas de excelencia educativas de forma que “cada programa nuevo es susceptible de transformar la distancia que separa las diversas culturas familiares de la norma escolar” (p. 46). En este sentido, este autor afirma que “trabajar desde el comienzo de la escolaridad la transferencia y movilización de conocimientos escolares puede favorecer la democratización de los estudios.” (p. 50). Para luchar contra el fracaso escolar Perrenoud (2009) propone cinco estrategias conjugadas y articuladas que el enfoque por competencias contribuye a mejorar:

1. Crear situaciones educativas portadoras de sentido y aprendizaje.
2. Diferenciarlas para que cada alumno se desenvuelva en su zona de desarrollo próximo.
3. Desarrollar una observación formativa y una regulación interactiva de la situación, trabajando en los objetivos-obstáculos.

4. Dominar los efectos de las relaciones intersubjetivas y la distancia cultural en la comunicación pedagógica.
5. Individualizar los recorridos de formación en el marco de los ciclos de aprendizaje plurianuales (p.59).

Aun así, el mismo autor, advierte como, mal concebido o puesto mediocrementemente en marcha, el enfoque por competencias puede agravar la desigualdad social en la educación, llegando a afirmar que “si el enfoque por competencias se queda en “una media reforma” que no renuncia a nada ni obliga a nadie, es poco probable que haga progresar la lucha contra el fracaso educativo” (p. 62). Todo ello sin olvidar que, siguiendo a Pavié (2007), “las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional” (p.11).

2.4.4. Aportaciones de la evaluación formativa al desarrollo de competencias durante la formación inicial del profesorado

Todos los cambios forjados por la globalización, la concepción del mundo líquido, la sociedad del conocimiento o los propios valores sobre los que se sustenta la RSU van a terminar por generar nuevas y complejas expectativas que la sociedad va a dar traslado a la escuela y a quién va a exigir una respuesta. En este contexto, en el que la sociedad espera que los profesores asuman funciones más amplias y más complejas, es necesario que los docentes comprendan la sociedad del conocimiento en la que sus alumnos van a tener que vivir y trabajar (Hargreaves, 2003) y eso requiere una reflexión continua de los marcos de competencias que configuran los perfiles del profesorado.

Esta búsqueda de mejoras continuas en los sistemas de educación, dentro del marco de creación y consolidación del EEES, ha llevado al profesorado universitario a analizar y reflexionar sobre diversos aspectos clave en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los procesos de evaluación del profesorado y del alumnado no han pasado desapercibidos en este análisis, especialmente a lo largo de las últimas dos décadas, captando la atención de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación principalmente, en la búsqueda y reflexión de nuevas fórmulas que permitan la

evaluación del desarrollo y la adquisición de competencias durante la formación inicial y continua del profesorado.

Como consecuencia de la reflexión científica que se ha producido durante estos años han surgido numerosos conceptos sobre la evaluación como los de evaluación continua, evaluación para el aprendizaje, formadora, alternativa, auténtica, entre otros (Hamodi, 2014), hasta el punto de ser muy frecuente en la literatura científica referirse a distintos sistemas o modelos de evaluación. López-Pastor (2011) considera que ha habido un cambio de paradigma en la Educación Superior que genera ciertas expectativas sobre la superación del examen final como único instrumento de evaluación y calificación en la docencia universitaria por parte del profesorado, para “poner más énfasis en la evaluación continua y formativa, orientada a mejorar el aprendizaje” (p. 165). En este cambio de paradigma, en el que el desarrollo de competencias y las nuevas metodologías entradas en el alumno adquieren especial importancia, Pavié (2007) establece que el proceso de evaluación, sea cualquiera la naturaleza de las competencias de que se traten (docentes, profesionales, específicas o conductuales) debe integrar nuevos procedimientos evaluativos de carácter formativo y continuo en función de los estándares de desempeño.

En este sentido, López Pastor (2012) va a definir la evaluación formativa como el proceso de toma de decisiones orientado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje “para que el alumno aprenda más y el profesor aprenda a mejorar su práctica docente” (p. 120). La evaluación compartida va a enriquecer esta concepción aportando, a este modelo, la incorporación del alumnado al proceso de diálogo y toma de decisiones conjunta entre docente y discente sobre la evaluación (López-Pastor, 2009) empleando, entre otros instrumentos, el registro de procesos autoevaluativos o la evaluación entre iguales.

La EFyC puede entenderse y aplicarse en dos contextos diferentes. Por un lado, como búsqueda del perfeccionamiento y autoaprendizaje del profesor sobre su propio desempeño docente y por otro, como modelo de evaluación centrada en el desarrollo de competencias y el aprendizaje del alumnado. En el primer contexto, la EFyC contribuiría tanto a la construcción de los perfiles competenciales docentes, como al desarrollo de competencias requeridas en su práctica docente (Bretones, 2008; Falchikov, 2005, López-Pastor, 2011) así como a la formación permanente del profesorado al incorporar a su labor la autoevaluación, la evaluación informal de otros colegas, la

observación en clase o cualquier otro instrumento que permita al docente recabar e intercambiar información sobre su propia labor en el aula (OCDE, 2009).

El segundo contexto, centrado en las aportaciones de la EFyC sobre el alumnado, nos lleva a reflexionar sobre si los sistemas de evaluación empleados en las universidades han colocado al estudiante en el centro del aprendizaje o, por el contrario, continúa siendo el profesorado quien marca en exclusiva las pautas de la evaluación. Muchos autores han destacado la importancia de la evaluación sobre el aprendizaje del alumnado (Brown y Pikford, 2013; Casanova, 2012; López Pastor, 2009) por lo que se convierte en un factor clave en la implantación del EEES consolidándose como un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y una metodología muy coherente con el sistema de créditos ECTS (López-Pastor, 2011). En este sentido, Hamodi (2012) considera que para lograr la plena implantación del EEES, se hace necesario incluir métodos evaluativos que hagan participe y protagonista al alumnado de su propio aprendizaje. Con este fin, Hamodi, López-Pastor y López (2015) recogieron los distintos medios, técnicas e instrumentos de evaluación (ver Tabla 27), destacando aquellos en los que la participación del alumnado está más presente. Así, destacan como en la evaluación formativa toman especial relevancia las técnicas en las que el alumno participa como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la evaluación colaborativa.

Muchos son los autores que destacan las ventajas de la aplicación de la EFyC en relación con el aprendizaje y el desarrollo de competencias durante la fase de formación del alumnado como Barberá (2003), Bonsón y Benito (2005) Souto et al. (2020), Martínez et al. (2015), López-Pastor (1999) López et al. (2006, 2009), entre otros. Hortigüela et al. (2018), argumentan que “la educación cobrará una mayor dimensión, permitiendo alcanzar cuotas de pensamiento más consciente, coherente y creativo” (p.7) si se consigue impregnar el carácter formativo al proceso de evaluación e integrarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mismo sentido, Pérez, Julián y López (2009) ponen en valor la perspectiva humanizadora de este modelo de evaluación al superar la concepción meramente calificadora del proceso.

Tabla 27. *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.*

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> -Carpeta o dossier, carpeta colaborativa -Control (examen) -Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo -Cuestionario -Diario reflexivo, diario de clase -Estudio de casos -Ensayo -Examen -Foro virtual -Memoria -Monografía -Informe -Portafolio, portafolio electrónico -Póster -Proyecto -Prueba objetiva -Recensión -Test de diagnóstico -Trabajo escrito
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación -Cuestionario oral -Debate, diálogo grupal -Exposición -Discusión grupal -Mesa redonda -Ponencia -Pregunta de clase -Presentación oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica supervisada -Demostración, actuación o representación -Role-playing
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). -Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). -Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). -Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).
INSTRUMENTOS		<ul style="list-style-type: none"> -Diario del profesor -Escala de comprobación -Escala de diferencial semántico -Escala verbal o numérica -Escala descriptiva o rúbrica -Escala de estimación -Ficha de observación -Lista de control -Matrices de decisión -Fichas de seguimiento individual o grupal -Fichas de autoevaluación -Fichas de evaluación entre iguales -Informe de expertos -Informe de autoevaluación

Fuente: Hamodi, López-Pastor y López, 2015, p. 156-157.

López-Pastor (2011) realizó un recopilatorio no solo de las ventajas sino también de los inconvenientes de los instrumentos de EFyC en educación superior tras analizar diversos estudios realizados en el marco de la REFYCE (Pintor, Martínez y Peire, 2010; López et al, 008,2009); Martínez, Julián y López 2007; Pérez y col, 2008; Santos et al., 2009; Zaragoza, Luis y Manrique; 2009). Entre las ventajas destaca la adquisición de competencias, el aprendizaje experiencial o la implicación del alumnado tanto en dinámicas de trabajo colaborativo como en otros procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos inconvenientes detectados hacen alusión al aumento de la carga de trabajo para los alumnos y profesores que participan en el proceso, las resistencias iniciales del alumnado (López-Pastor et al., 2013) o las dificultades que surgen en su implantación por la falta de coherencia curricular con los proyectos docentes (ver Tabla 28).

La situación de la Evaluación Formativa en la Educación Superior en el ámbito internacional ha sido analizada por Barrientos y López-Pastor (2015). Algunos de los resultados más destacados de esta investigación ponen el foco en las ventajas sobre el aprendizaje en los estudiantes destacando las aportaciones de Yorke (2005), Winstone y Milward (2012) o Scaife y Wellinton (2010), pero también en las dificultades a la hora de implantar la evaluación formativa en la universidad (Yorke, 2001) o las diferentes formas en las que el profesorado entiende y aplica este modelo de evaluación (Taras, 2008; Gibbs y Dunbar-Goddet, 2009).

Tabla 28. *Ventajas e inconvenientes de los instrumentos de EFyC en educación superior.*

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Facilita y mejora la implicación del alumnado universitario en dinámicas de trabajo colaborativo, así como en metodologías activas de aprendizaje. • Influyen positivamente en otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: negociación curricular, uso de metodologías activas, implicación del alumnado, mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. • El alumnado de las titulaciones propias de la formación del profesorado aprende de forma experiencial la utilización de sistemas y modelos de evaluación formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las resistencias iniciales del alumnado por falta de costumbre y hábito en las nuevas dinámicas de trabajo. • Problemas que surgen durante el desarrollo de la asignatura debido a la falta de coherencia curricular en el proyecto docente, que dificultan su correcto funcionamiento. • La mayor y diferente distribución de la carga de trabajo que suponen en comparación con los modelos tradicionales tanto para el alumnado como para el profesorado.

Fuente: López-Pastor (2011, p.163-164).

En España, tal como explica López-Pastor (2011), hay una cierta tradición en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la educación superior y, en particular, en el ámbito de la FIP. De hecho, en 2005, se puso en marcha la Red de Evaluación Formativa Y Compartida en Educación (REFYCE) que tiene como misión la innovación en docencia universitaria en relación a los procesos de evaluación formativa en educación superior. Esta red se consolidó mediante la “Convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos relacionados con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León” (Orden EDU/1586/2005, de 29 de noviembre de 2005) y ha dado lugar a una amplia producción científica con gran reconocimiento nacional e internacional.

Son diversas las investigaciones que han analizado los sistemas de evaluación del alumnado en las universidades españolas, estudiando los sistemas utilizados y la percepción de profesores y alumnos sobre sus beneficios y posibles desventajas (López Pastor, 2009, 2011; Hamodi y López (2012); Taberner y Daniel, 2012; Martínez-Mínguez et al., 2015; Arribas et al., 2016; Martínez Muñoz et al. (2017); Gallardo-Fuentes et al., 2018; Bilbao y Villa, 2018; Hamodi, Moreno-Murcia y Barba, 2018). Los principales resultados de estas investigaciones indican que, en general, se siguen utilizando los sistemas tradicionales (sobre todo el examen y el informe o trabajo escrito), donde el alumnado no participa en su propia evaluación (Martínez, Castejón y Santos, 2012; Taberner y Daniel, 2012; Arribas et al., 2016; Castejón et al., 2018) aunque tanto el profesorado como el alumnado ven más ventajas que inconvenientes en la evaluación formativa de competencias (Hamodi y López, 2012; Martínez-Mínguez et al., 2015; Gallardo-Fuentes et al., 2018; Hamodi, Moreno-Murcia y Barba, 2018). Asimismo, cabe resaltar las discrepancias entre las percepciones del profesorado y del alumnado que evidenciaron algunos estudios (Martínez, Castejón y Santos, 2012; Taberner y Daniel, 2012; Arribas et al., 2016; Martínez Muñoz et al., 2017; Bilbao y Villa, 2018). Algunas conclusiones de estos estudios hacen referencia a la necesidad de continuar profundizando en la EFyC al considerar que aún no está lo suficientemente implantada (Martínez, Castejón y Santos, 2012; Martínez-Mínguez, et al. 2015; Gallardo-Fuentes et al.; 2018; Bilbao y Villa, 2018; Castejón et al., 2018; López-Pastor et al., 2017; Martínez Muñoz et al., 2017) y, en el establecimiento de requisitos imprescindibles y procedimientos rigurosos para realizar la evaluación formativa de competencias de la enseñanza (Pérez et al, 2008; Castejón et al. 2011; López-Pastor, 2011; Martínez et al. 2012; Hamodi y López, 2012).

Un repaso ordenado sobre algunas de las investigaciones realizadas por miembros de la REFYCE muestra los avances y los retos que aún quedan por afrontar en torno al debate de la implantación de la EFyC en la FIP y en la Educación Superior. Gran parte de ellos se centran en identificar las diferencias que perciben los alumnos, egresados y profesorado sobre el proceso de evaluación que se utiliza en la universidad, así como su adecuación o no a la EFyC, la identificación de las dificultades en su implementación y su contribución al desarrollo de competencias docentes. Las aportaciones realizadas por los miembros de la REFYCE han contribuido a enriquecer y plantear mejoras en los sistemas de evaluación en la Educación Superior.

Tabernero y Daniel (2012) realizaron un estudio en el que comparaban las opiniones de profesores y egresados sobre los sistemas de evaluación del alumnado durante la formación inicial como maestros en cuatro universidades de Castilla y León. Analizaron la percepción que profesores y estudiantes tenían con respecto a la participación de estos en los sistemas de evaluación teniendo en cuenta dos factores: el papel que el alumnado había tomado dentro del sistema de evaluación (autoevaluación, coevaluación, calificación dialogada y autocalificación) y la posibilidad o no que se brindaba al alumnado de participar en la discusión del sistema de evaluación que se iba a llevar a cabo. Las autoras concluyeron que la participación de los estudiantes en el sistema de evaluación seguía siendo muy tradicional, es decir, que los estudiantes no eran los protagonistas del proceso de evaluación. Además, el examen seguía siendo el instrumento de evaluación más utilizado. Respecto a la valoración de profesores y alumnos sobre los métodos de evaluación destacan como son los profesores los que perciben que aplican métodos de evaluación continuos, formativos o que discuten con más frecuencia los métodos de evaluación con sus alumnos durante la FIP que los propios egresados.

Por su parte, Martínez, Castejón y Santos (2012) en un estudio sobre las diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física también encontraron diferencias significativas entre el profesorado y el alumnado. Mientras que los primeros buscaban un mayor compromiso de los estudiantes y de la institución, los estudiantes reclamaban una evaluación práctica coherente y sencilla. En dicho estudio analizaron cuatro dimensiones en las que se ponen de manifiesto las diferencias encontradas. Así, respecto a la primera dimensión (presencia y comunicación de la evaluación en las programaciones) los

estudiantes consideraban que no estaban suficientemente informados, mientras que mayoritariamente el profesorado consideraba que sí lo estaban. Lo mismo ocurre con la segunda dimensión (coherencia entre los elementos del programa y la evaluación) siendo mejor valorada entre el profesorado que el alumnado y aludían más a factores externos, como la propia institución o los problemas de masificación en las aulas como las posibles causas de la falta de coherencia que pudieran darse, que a su propia formación o interés por el tema. La tercera dimensión analizada (puesta en práctica de la evaluación) puso de manifiesto el empleo mayoritario de los exámenes al tiempo que los estudiantes consideraban que estos se realizaban a conveniencia de los profesores. Y, para finalizar, sobre la cuarta dimensión (la relación entre evaluación y calificación) es la que más descontento generaba entre los estudiantes al considerar, entre otros, que la calificación partía casi siempre del profesor. Los autores concluyeron que eran necesarios cambios en la evaluación para alcanzar una coherencia en la formación inicial.

También Hamodi y López (2012) hicieron un estudio sobre la valoración de alumnos y egresados de formación inicial del profesorado de la evaluación formativa y compartida, en este caso en la escuela de Magisterio de Segovia. Del estudio extrajeron cinco conclusiones: un consenso claro en que la evaluación formativa ayuda a aprender más y mejor; la consideración de la evaluación como algo útil para educar; la convicción de que la participación en el proceso de evaluación da valor al modelo, aceptándose más la evaluación colaborativa con el profesor que entre iguales; la demanda de coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa del profesor; y la petición de formación continua para aplicar lo experimentado a su práctica docente, empezando por el prácticum. Estos autores consideraron necesario escuchar las aportaciones del alumnado, especialmente a los menos afines al modelo, para continuar mejorándolo.

Martínez-Mínguez et al. (2015) analizaron las ventajas e inconvenientes que encuentra el alumnado universitario que cursa asignaturas en las que se implementan sistemas de evaluación formativa de competencias. Para ello analizaron las opiniones de 5419 estudiantes que cursaron en conjunto 70 asignaturas en 16 universidades españolas en los cursos 2011-2012 y 2012-2013. Las autoras encontraron que los alumnos ven más ventajas que inconvenientes en los sistemas de evaluación formativa de competencias. En relación a los inconvenientes señalaron “la negociación

sobre el sistema a aplicar, la individualización del seguimiento y la valoración del esfuerzo y la continuidad en el trabajo” (p. 66) y entre las ventajas que destacaron hacen alusión a cómo

La evaluación formativa ofrece alternativas a los estudiantes, se negocia y consensua el sistema de evaluación, se da importancia al trabajo diario, el estudiante aprende más y realiza un aprendizaje activo y en equipo y sus aprendizajes son funcionales y significativos; mejora la motivación, la calificación es más justa, mejora la tutela académica, mejora la calidad de los trabajos exigidos, se reduce la distancia entre teoría y práctica; [...] se evalúan todos los aspectos posibles, [...] y hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades (p.65-66).

Arribas et al. (2016) analizaron la frecuencia con la que se utilizan los diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación desde el punto de vista de profesores, alumnos y egresados de universidades de Valladolid, Salamanca y León en la formación inicial de maestros y profesores especialistas en Educación Física, así como el grado de relación percibido por estos grupos entre instrumentos y procedimientos de evaluación y el desarrollo de las competencias profesionales que deben adquirir los estudiantes. Del análisis resultante sobre la coherencia entre el uso de instrumentos de evaluación y el desarrollo de las competencias por parte del alumnado se desprendió unas percepciones más altas de dicha coherencia entre el profesorado que entre el colectivo formado por los alumnos y egresados. En general, los resultados mostraron una clara discrepancia entre los distintos grupos analizados y de ahí que plantearan la necesidad de continuar investigando las diferencias de percepción existentes entre ambos colectivos en aspectos tan objetivos como la utilización de los instrumentos de evaluación. Para los autores, también se hace relevante la identificación de aquellos instrumentos y los procedimientos evaluativos cuya incidencia sea más positiva en la adquisición de las competencias docentes durante la formación inicial.

En el mismo sentido el estudio realizado por Martínez Muñoz et al. (2017) en 16 universidades españolas sobre la percepción de la evaluación de la formación inicial de los futuros profesores de educación física, contando con una población de estudio de 1133 estudiantes del Grado Maestro itinerario de Educación Física y del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, pertenecientes a 16 universidades españolas y de 217 profesores. Encontraron que había “poca coincidencia entre profesorado y estudiantes sobre la función, diseño y puesta en práctica de la evaluación” y que “la falta de entendimiento, entre el profesorado y el alumnado, no es solo una

cuestión de pareceres, es una falta de compromiso de ambas partes para que se consigan los aprendizajes y competencias necesarias en la formación inicial del profesorado” (p.80). Por lo que concluyeron que es necesario eliminar estas diferencias entre ambos colectivos al mismo tiempo se demanda una mejora en las prácticas de evaluación encaminadas a la búsqueda de una evaluación formativa centrada en el aprendizaje del alumno.

Gallardo-Fuentes et al. (2018) realizaron un estudio sobre la aplicación de la EFyC y la autopercepción de competencias adquiridas durante la FIP en una asignatura del Grado de Educación Infantil en una universidad española. Los autores del estudio concluyeron que los resultados muestran una alta valoración entre el alumnado de las ventajas del sistema de EFyC utilizado, mientras que la mayoría de las desventajas recibieron bajas valoraciones refiriéndose, principalmente, a aspectos como la continuidad en la asistencia, la comprensión previa del sistema de evaluación o la mayor dedicación. Los datos obtenidos confirman las ventajas que tiene la utilización de sistemas de EFyC durante la FIP y su posible aportación en el desarrollo de competencias profesionales.

Cañadas et al. (2018) realizaron una investigación en más de 20 centros de formación de profesorado para analizar la posible relación existente entre la percepción sobre el desarrollo de competencias docentes y la utilización de diferentes instrumentos de evaluación durante la FIP de Educación Física. Entre los instrumentos de evaluación considerados se encuentran los exámenes, fichas de observación, control de la participación en clase, pruebas prácticas de carácter físico, portafolios, cuadernos de campo, trabajos escritos, ensayos a partir de material escrito o audiovisual y los proyectos de aprendizaje tutorados. Los datos obtenidos manifestaron que los exámenes eran los instrumentos que menos se relacionaban con la adquisición de las competencias consideradas en el estudio, aunque continúan siendo los más utilizados por parte del profesorado en la evaluación del alumnado objeto de estudio. De ahí, que los autores consideren la necesidad de introducir cambios en los instrumentos utilizados en la evaluación de las competencias ya que, destacan, además, que el resto de los instrumentos de evaluación analizados sí “se relacionan de forma directa con la adquisición de todas las competencias, genéricas y específicas” (p. 124) aunque, matizan que

Parece evidente que las competencias interpersonales y sistémicas, así como las propias de la profesión docente tienen una mayor relación con los proyectos de aprendizaje tutorados, la observación en clase o las fichas de observación, mientras que dentro de las específicas son las pruebas prácticas de carácter físico y las fichas de las sesiones prácticas las que más se relacionan (p.124).

El enfoque de la EFyC centrado en el alumno ha sido el centro de atención de Hamodi et al. (2018) para comprobar el poder de predicción de los medios de evaluación sobre las competencias en estudiantes de Educación Superior de Educación Física. Los resultados mostraron que el alumnado considera que las competencias que más desarrollan son las personales, seguidas de las competencias específicas de Educación Física y, finalmente, las generales. Por otro lado, los estudiantes percibían haber utilizado en mayor medida medios que exigen una evaluación formativa mediante la utilización del *feedback* (participación del estudiante en clase o en debates, portafolios, cuadernos de campo, informes o trabajos escritos, ensayos y proyectos de aprendizaje tutorados) que aquellos que no lo exigen (exámenes de preguntas abiertas, cortas, cerradas, exámenes escritos dejando disponer de documentos y exámenes orales). Estos autores encontraron también que cuando existe una alta percepción de desarrollo de competencias (tanto genéricas, específicas y personales), también hay alta percepción de utilización de medios de evaluación. Concluyeron que existe una relación positiva entre las competencias docentes y los medios de evaluación. Además, constataron que los medios de evaluación que requieren *feedback* han predicho positivamente las competencias docentes en mayor medida que los medios que no lo requieren.

Cabe destacar también el estudio llevado a cabo por Pascual-Arias et al. (2019) sobre la puesta en práctica de una experiencia educativa sobre EFyC desarrollada con un grupo (muestra) en un aula de primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, en la que se favorecía la participación del alumnado en los procesos de aprendizaje y evaluación. El objetivo principal de la experiencia fue fomentar el derecho a participar y decidir del alumnado en su propia educación a través de este tipo de evaluación. Los futuros maestros también deberán aplicar la Evaluación Formativa en su actividad docente por lo que este estudio resulta interesante para apreciar cómo responden las niñas y los niños a esta nueva forma de aprendizaje y evaluación. El estudio puso de manifiesto como el alumnado, incluso en edades tempranas, es capaz de expresar y proponer cambios en su aula, tomar

decisiones, aportar ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso mejorar su compromiso con su propio aprendizaje y su capacidad de expresión.

Todos estos estudios ratifican la afirmación de López-Pastor et al. (2017) de que uno de los mayores retos del profesorado español es el cambio de los modelos tradicionales de evaluación centrados en los exámenes y la calificación por modelos de evaluación formativa centrados en la mejora de los aprendizajes y de las competencias. Los beneficios de este nuevo modelo son corroborados tanto por profesores como por alumnos que, a pesar de las discrepancias, coinciden en una valoración general positiva, sin embargo, su aplicación y la forma de utilizarse todavía debe implementarse significativamente, tal como hemos visto que apuntan la mayoría de estudios al respecto.

2.4.5. Aportación de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes

Otro de los retos más importantes a los que se ha visto obligada la Universidad con el nuevo modelo educativo implantado por el EEES ha sido el desarrollo y la implementación de metodologías activas centradas en el alumno, orientadas a fomentar la participación activa, el aprendizaje autónomo (Álvarez et al. 2014, Olmedo, 2013, Robledo et al., 2015) y el desarrollo de valores y competencias que permitan comprender la realidad social y faculten al alumnado en su inserción en el mundo laboral. Estas nuevas demandas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje deben ser entendidas y enmarcadas dentro de un proceso más transversal, en el que también se integran la evaluación, las competencias, los contenidos y el diseño de actividades de aprendizaje. En el mismo sentido Biggs (2005) afirma que

Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante (p. 29).

En este nuevo contexto el profesor se ha visto obligado a redefinir su metodología docente, incorporando metodologías activas orientadas al fomento del desarrollo de competencias y del aprendizaje autónomo por parte del alumnado (García y Pareja, 2008; De los Cobos et al., 2011; Zabalza, 2011).

Actualmente, las necesidades formativas de los universitarios precisan de una mayor implicación y participación por parte del alumnado y un mayor acompañamiento para enfocar un aprendizaje real y profundo que las estrategias metodológicas tradicionales no pueden ofrecer. Frente a las metodologías tradicionales, las nuevas metodologías implementadas bajo las directrices del EEES deben promover el desarrollo competencial de los estudiantes (De los Cobos et al., 2011; Ontoria, 2004; Alcañiz et al., 2016) y la habilidad del alumnado para aprender activamente de forma autónoma durante el proceso formativo y su posterior formación continua. En este contexto, cabe destacar numerosas investigaciones que ponen de manifiesto la eficacia de las metodologías activas frente a otras más tradicionales (Olivares y Fidalgo, 2013; Robledo et al., 2015; Mingorance y Calvo, 2013).

Las metodologías activas hacen referencia a aquellas que plasman la transformación en el modo de concebir de proceso de enseñanza-aprendizaje enfocándose en las actividades más que en los contenidos, generando notables y profundos cambios en el quehacer de educadores y educandos. Para Labrador y Andreu (2008) las metodologías activas se corresponden con el empleo de “métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (p.6).

En palabras de Bernal y Martínez (2009) las metodologías activas promueven el aprendizaje, fundamentalmente, al fomentar la sociabilidad y la interactividad en el proceso. Es decir, que para que un sujeto aprenda debe alcanzar la interacción con los demás, contribuir al diálogo y al intercambio de ideas, al tiempo que el uso de las nuevas tecnologías fomenta la interactividad creando comunidades de aprendizaje que trascienden conceptos como el tiempo y el espacio.

Algunas de las múltiples metodologías activas y participativas que existen han sido recopiladas y descritas desde distintos ámbitos de la educación (Browm y Atkins, 1993; De Miguel, 2005; Ferré et al., 2010; Arias y Fidalgo, 2013; Navaridas, 2004). En este sentido, Álvarez et al. (2009) también aporta una clasificación en la que destaca 5 metodologías activas: el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de caso (MdC), el método de estudio dirigido (EDI), el método de estudio compartido (ECO) o el método de expertos (EXP). Todas estas metodologías activas poseen aspectos diferenciales que les confieren entidad propia (ver Tabla 29), favorecen la asimilación de competencias, requiriendo una mayor participación y autogestión del aprendizaje

por parte alumnado (Álvarez, et al., 2013) así como un cambio en el profesorado, cuyo nuevo rol es, según Fernández (2006) “acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario” (p. 40).

Tabla 29. *Tipología de metodologías activas: características y aplicación en el aula.*

Metodología	Descripción de características y aplicación.
<i>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación del problema y lectura. ▪ Enumeración puntos interés del mismo. ▪ Análisis y discusión problema. ▪ Elaboración mapas conceptuales temas ligados problema. ▪ Distribución de tareas entre componentes. ▪ Estudio autónomo de los temas. Informe resumen destinado a compañeros grupo. ▪ Discusión y nuevo enfoque al problema con nuevos conocimientos. Corrección mapa conceptual. ▪ Resolución del problema propuesto. ▪ Informe final destinado al tutor.
<i>Estudio de Caso (MdC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación: descripción del caso. ▪ Aspectos básicos a analizar. ▪ Relacionar caso con fundamentos teóricos para su comprensión. ▪ Desarrollar posibles soluciones alternativas. ▪ Buscar argumentos en defensa de mejores ideas. ▪ Toma decisiones de equipo, concretando propuesta más relevante. ▪ Aplicar la solución elegida, desarrollando estrategia que permita llevarla a la práctica. ▪ Informe al tutor con la solución considerada mejor por el grupo.
<i>Expertos (EXP)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor divide tema en tantos subtemas como miembros de los grupos. ▪ Profesor previamente habrá preparado material para formar a expertos en sub-temas. ▪ Cada miembro se debe convertir en experto de su subtema: seminario de formación con expertos. ▪ Cada experto, formado con buen nivel, será responsable de la formación de su grupo en su sub-tema.
<i>Estudio Compartido (ECO)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor-alumno. ▪ Exposición contenidos - Escuchar y tomar notas. ▪ Resolución actividades ejemplo- Analizarlas y comprenderlas. ▪ Alumno: resolver actividades planteadas. ▪ Corrección de errores-Comprobar e interpretar resultado. ▪ Corrección actividades resueltas por estudiantes-Repasar actividades realizadas. ▪ Alumno: Realizar otras actividades. planteadas en textos relacionados. ▪ Profesor: Evaluación de temas.
<i>Estudio Dirigido (EDI)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor: Elaboración guía de estudio y presentación a estudiantes, resolviendo dudas. ▪ Alumnos. ▪ Estudiar pasos a seguir en desarrollo del tema. ▪ Elaborar un cronograma de trabajo. ▪ Búsqueda y consulta de fuentes documentales señaladas en guía. ▪ Aprendizaje de contenidos mediante plan de actividades de la guía. ▪ Consultar dudas durante el proceso: bibliografía, profesor.

Fuente: Álvarez et al. (2009, p. 1087).

Por otro lado, Fernández (2006), identifica, a partir de otra clasificación, las ventajas asociadas a cada una de las metodologías activas que las hacen más adecuadas para su puesta en práctica en

función de las diferentes características de los estudiantes, los diferentes recursos con los que se cuenten o los diferentes contextos en los que se vayan a aplicar (ver Tabla 30).

De ahí la importancia que, según la misma autora, tiene la elección de las metodologías activas, justificando dicha elección en función de las propias características del aprendizaje eficaz y los resultados de aprendizaje que se esperan desarrollar y llegando a afirmar que

Los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (p.42)

Tabla 30. Ventajas de las metodologías activas.

Metodologías activas	Ventajas
<i>Aprendizaje cooperativo</i>	-Desarrolla competencias académicas y profesionales. -Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación. -Permite cambiar actitudes.
<i>Aprendizaje orientado a proyectos</i>	-Es interesante. -Se convierte en un incentivo. -Permite la adquisición de una metodología de trabajo profesional. -Aprender a partir de la experiencia. -Desarrolla el autoaprendizaje y el pensamiento creativo.
<i>Contrato de aprendizaje</i>	-Promueve el trabajo autónomo y responsable del estudiante. -Permite la atención a la diversidad de intereses y ritmos. -Favorece la maduración y autonomía del estudiante. -Desarrolla habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.
<i>Aprendizaje basado en problemas (ABP)</i>	-Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información. -Desarrolla actitudes positivas ante problemas. -Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.
<i>Estudio de casos</i>	-Es motivador. -Desarrolla la habilidad de análisis y síntesis. -Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.
<i>Simulación y juego</i>	-Estimula a los estudiantes, dar un valor a aquello que van descubriendo a través de la creación y utilización de sus propias experiencias e interpretaciones, y compartirlas de manera interactiva con sus compañeros durante el ejercicio. -Es una experiencia de aprendizaje agradable. -Motiva a la participación. -Fomenta gran número de habilidades y capacidades interpersonales.

Fuente: Adaptado de Fernández (2006).

Investigaciones realizadas en diferentes áreas de conocimiento han puesto de manifiesto las ventajas para el aprendizaje de los discentes. Según Hoffman (1995) el aprendizaje colaborativo, genera conductas prosociales entre los universitarios. Así mismo, el uso de debates en el aula

contribuye al desarrollo del pensamiento crítico (Burbach et al. 2004; D'Eon y Proctor, 2001). Por otro lado, la utilización del ABP se relaciona con una mayor implicación del alumnado en las clases (Bilgin et al., 2009; López, 2011, Jenaro et al., 2013), a la mejora del rendimiento entre el alumnado y a la comprensión y transferencia de los conceptos, frente a los métodos más tradicionales (Pease, 2010). Estudios como los de Arias et al. (2007), Arias-Gundín et al. (2008) y Fidalgo et al. (2008) también concluyeron que el ABP sobresalía positivamente frente a las otras metodologías en la adquisición de competencias transversales, tanto a nivel personal, sistémico e instrumental. En la misma línea, el estudio de Álvarez, et al. (2009) analiza la eficacia e incidencia de las metodologías referidas en el rendimiento de los educandos universitarios de Magisterio, quedando patente que el ABP y el ECO tienen una mayor incidencia positiva en el rendimiento de los alumnos en comparación con el resto de metodologías activas.

Otro aspecto al que contribuyen este tipo de metodologías se refiere al aumento de la motivación y al empleo por parte del alumno de estrategias de aprendizaje autónomo o autorregulado (Huang, 2011), así como el fomento de la creatividad (Morrison y Johnston, 2003).

No obstante, Robledo et al. (2010) al analizar determinadas variables psicológicas en una muestra de estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía llegaron a la conclusión de que:

Los alumnos universitarios, dependiendo del curso en el que estén y la especialidad que eligen, presentan unos intereses y motivaciones diferentes hacia el aprendizaje, así como unos estilos de pensamiento específicos y delimitados que se deben considerar a la hora de trabajar con ellos de manera efectiva. Por lo tanto, previamente a la implantación de innovaciones docentes orientadas a adaptar los actuales títulos universitarios a los requisitos del nuevo EEES, es imprescindible obtener información acerca de las características psicológicas de los alumnos. Esto servirá al profesorado para inclinarse por el uso de unas herramientas metodológicas concretas a través de las cuales logrará una aproximación progresiva pero eficaz a los modelos propuestos a nivel europeo, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de competencias (p.34).

2.4.6. La formación inicial del profesorado y el concepto competencias en la legislación española

La denominada Ley General de Educación (LGE) de 1970 es la primera ley del siglo XX que organiza todo el sistema educativo español. Las principales contribuciones que se la reconocen son, entre otras, la generalización de la educación entre los 6 y los 14 años, el interés por la calidad de la enseñanza, la configuración de un sistema educativo centralizado a nivel nacional y estructurado en niveles (Preescolar, EGB, Enseñanzas Medias y Enseñanzas Universitarias) así como la “preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, por entender que la educación debe preparar para el trabajo” (MECD, 2004).

Con posterioridad a la Constitución Española de 1978, que en su artículo 27 recoge el derecho a la educación¹², se han elaborado durante el periodo democrático ocho Leyes Orgánicas de Educación. En 1980, el gobierno de UCD elaboró la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) que no llegó a entrar en vigor pues fue recurrida ante el Tribunal Constitucional por el PSOE ante las discrepancias existentes entre los partidos políticos sobre cómo implementar, entre otros, los principios democráticos y participativos constitucionales en la legislación. Este Tribunal, en su sentencia de 13 de febrero de 1981 fijó los límites de las libertades de la enseñanza y el respeto al derecho a la educación. Esta ley no mencionaba la formación de los profesores y, menos aún, hacía referencia alguna al término competencias.

¹² El Artículo 27 de la Constitución Española recoge, en sus diferentes epígrafes, los siguientes principios y derechos constitucionales en materia de educación: 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales. 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. 10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

En 1985 entró en vigor la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio de 1985. Dicha Ley supone un giro, respecto al enfoque tecnocrático anterior, hacia una visión de la educación más democrática y participativa. Algunas de sus aportaciones principales son el desarrollo del derecho a la libertad de enseñanza, el fomento de la participación de los distintos actores implicados en la educación y la titularidad de los centros docentes incorporando la doble red de centros públicos/centros privados y concertados, aunque no hace ninguna alusión a la FIP. Con el establecimiento de esa doble titularidad, la LODE en su artículo 56.1 reconoce a los Consejos Escolares de los centros privados concertados que impartan formación profesional el derecho a “incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan” (p. 16). El artículo primero de la Ley recoge el derecho de los alumnos a recibir una “educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (p.7). En este sentido, el artículo 2.d, recoge expresamente “la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales” (p.7) entre los fines de la actividad educativa. Esta ley fue modificada en casi su totalidad por la LOPEG (Ley Orgánica de 9/1995, de 20 de noviembre, de la evaluación, la participación y el gobierno de los centros docentes).

La LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, entro en vigor el 3 de octubre de 1990, promulgada por el gobierno del PSOE sustituyendo a la Ley General de Educación del 1970 con la pretensión de regular todo el sistema educativo no universitario español. Fue derogada (parcialmente) en 2006 por la LOE. Esta ley reguló, entre otras, las enseñanzas del sistema educativo de régimen general y las enseñanzas de régimen especial (artísticas y de idiomas). Amplía también la edad de escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años, favorece las transferencias de competencias en materia de educación a las Comunidades Autónomas y determina los aspectos básicos del currículo con el fin de garantizar una educación común a todos los alumnos.

En el preámbulo de la ley ya se alude a los cambios que se “avecinan” derivados de nuestra progresiva integración al marco comunitario (LOGSE, 1990),

Situándonos ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible (p. 28927).

La LOGSE (1990) también recoge entre los fines de la educación la capacitación para el ejercicio profesional. La única alusión en esta ley a aspectos relacionados con las competencias se lleva a cabo en el artículo 25.3 que desarrolla los estudios de Bachillerato y que, sin entrar a precisar más, hace alusión a la “competencia”,

El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios (p. 28932).

Esta misma ley dedica el Título IV a la calidad de la enseñanza y en el artículo 55 indica que “los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza” (p.28936) y menciona en primer lugar la cualificación y formación del profesorado. El artículo 56.1 menciona explícitamente la FIP e indica que “se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.” (p. 28936). También menciona la importancia de la formación permanente que (art. 56.2)

Constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas (p. 28936).

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG), ya derogada aborda la participación de la comunidad educativa, regula los órganos colegiados, define la función directiva de los centros público y dedica un título

completo a la evaluación (tanto de los centros, de la inspección educativa, como de la formación del profesorado, etc.). El artículo 31 hacía referencia al desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos y afirmaba que “Las Administraciones educativas dispondrán los procedimientos para que la valoración de la práctica docente sea tenida en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación” y “prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente” (p. 33658). La formación del profesorado se establecía en el artículo 32 que indicaba que las “Administraciones educativas promoverán la actualización y el perfeccionamiento de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución del campo científico y de la metodología didáctica en el ámbito de su actuación docente.” (p. 33658).

En cuanto a la participación del entorno empresarial en la educación la LOPEG (1995), en su artículo 10.2 sobre el Consejo Escolar de los centros públicos establece que

Las Administraciones educativas regularán las condiciones por las que los centros que impartan las enseñanzas de formación profesional específica o artes plásticas y diseño puedan incorporar a su Consejo Escolar, con voz, pero sin voto, un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del centro, según determinen las Administraciones educativas. (p. 33654)

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) no llegó a aplicarse. El término competencia aparece en la LOCE que recogía, además, la actualización de los docentes. Promulgada por el gobierno del PP se paralizó tras la llegada al gobierno del PSOE. Se derogó el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que pretendía abordar la educación en un nuevo marco nacional tras la finalización en el año 2000 de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas.

En Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que ha sido ampliamente modificada y sigue en vigor, el concepto de competencia ya adquiere un papel relevante, con unas 60 referencias aproximadamente, incluyendo alusiones a las adquisiciones y al desarrollo de las competencias, a las competencias básicas o a las competencias profesionales relacionadas tanto

con el currículo de las enseñanzas básicas, como con la formación profesional y la formación permanente (LOE, 2006).

Esta ley define como currículo, en su artículo 6.1., “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (p.18) e indica que está integrado por seis elementos (objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, los estándares y resultados del aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación del grado de evaluación de la adquisición de competencias y objetivos establecidos en cada etapa). Así, establece las competencias como uno de los elementos e incorpora una tímida definición, refiriéndose a ellas como (art. 6.2):

b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (p. 18).

En su disposición adicional trigésima quinta, la misma ley establece que la incorporación de las competencias en el currículo lo promoverá el MEC

En cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica, prestándose especial atención al currículo de la enseñanza básica. (p. 96)

Sobre la FIP, el artículo 100, indica que se ajustará a las necesidades de la titulación y de la cualificación requerida y su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo, adaptando las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. Añade, que será necesario estar en posesión del título académico correspondiente, así como la formación pedagógica y didáctica establecida por el Gobierno para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley. Respecto a la FIP esta Ley establece que se adaptará al sistema de grados y postgrados del EEES en función de lo establecido por la normativa básica correspondiente. En el preámbulo, también indica que:

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada

preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente. (p. 63)

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa (LOMCE), es una ley de artículo único que introduce 109 modificaciones a la LOE. Algunas de estas modificaciones hacen alusión a la mayor autonomía de los centros, al fomento del uso de las TIC, a la promoción de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a los límites a la participación de la comunidad educativa en los centros convirtiendo al Consejo Escolar en un órgano consultivo o los cambios en la tipología de las asignaturas. No introduce ninguna modificación en cuanto a la FIP y ninguna alusión a las competencias docentes. Por otro lado, reduce de ocho a siete las competencias que los alumnos deben adquirir durante la etapa de educación primaria y secundaria, que pasan a llamarse competencias o competencias clave (frente a las competencias básicas de la LOE) y las estructura en dos básicas y cinco transversales (ver Tabla 31).

Tabla 31. *Competencias LOMCE.*

Competencias	
<i>Competencias básicas</i>	-competencia en comunicación lingüística -competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
<i>Competencias transversales</i>	-competencia digital -aprender a aprender -competencias sociales y cívicas -sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor -conciencia y expresiones culturales

Fuente: Adaptado de LOMCE (2013).

La LOMCE (2013), en su preámbulo, afirma que:

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social (p. 3).

Esta Ley propugna por un cambio metodológico que apuesta por “la racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas” (p. 8). De acuerdo con las recomendaciones de la UE apuesta por simplificar el desarrollo curricular como elemento clave para la transformación hacia un sistema educativo capaz de proporcionar con solidez los contenidos de las materias como la efectividad en el proceso de adquisición de las competencias básicas. Hace mención explícita de la incorporación generalizada al sistema educativo de las TIC afirmando que “el aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías” (p. 9). Se refiere asimismo a “la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (p. 10).

2.4.6.1. Concreción legislativa de las competencias docentes y la formación inicial del profesorado en Castilla y León

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) adjudica a las administraciones educativas correspondientes la obligación de determinar los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación infantil y establecer el currículo del segundo ciclo. Con el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, el Ministerio de Educación y Ciencia establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil a aplicar en todo el territorio español.

A partir de estas directrices educativas mínimas, la Comunidad Autónoma de Castilla y León, al amparo del artículo 73 de su Estatuto de Autonomía, desarrolla mediante normativa específica los currículums de cada etapa de la Educación infantil. Así, el primer ciclo de 0-3 años quedaría desarrollado por el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, que determina los contenidos educativos del ciclo y los requisitos que los centros deben reunir para poder impartirlo y el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, que regularía el currículo del segundo ciclo de educación infantil. Ninguno de

los Decretos anteriores hace alusión específica a la FIP y existen escasas referencias al desarrollo de las competencias por parte del alumnado.

En este sentido, el Real Decreto 1630/2006 reconoce la importancia de la educación infantil para integrar aprendizajes que sienten las bases del desarrollo personal y social del alumnado y su posterior desarrollo de competencias básicas. A lo largo del Real Decreto se hace alusión a la importancia que el lenguaje verbal, la interacción con el entorno físico, natural y social para el desarrollo de la propia identidad y el fomento de “la conciencia de la propia competencia” (p. 476) así como al desarrollo de las competencias comunicativas, sociales, artísticas aplicadas también a la resolución de conflictos durante esta etapa formativa. Incidiendo en el anexo a la Ley, concerniente a las áreas del segundo ciclo de educación infantil que, en cooperación con las familias,

En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado. (p.476).

El Decreto 122/2007 viene a recoger también la necesidad de proponer unas escuelas que potencien escuelas atractivas y estimulantes para los niños que en base a sus necesidades e intereses “le dote de competencias, destrezas, hábitos y actitudes necesarias para su posterior incorporación a la Educación primaria” (p. 8). En un segundo momento, el mismo Decreto se refiere a las competencias dentro del bloque 3 de contenidos referido a la actividad y a la vida cotidiana, cuando recoge, como uno de los contenidos a trabajar por el docente, el “Interés por mejorar y avanzar en sus logros y mostrar con satisfacción los aprendizajes y competencias adquiridas” (p. 11).

La presencia del empleo de metodologías activas está presente indirectamente a través de las referencias que se realizan relacionadas con el fomento de actividades que impliquen la participación activa y al aprendizaje significativo del alumnado. Por el contrario, sí existen referencias concretas al empleo de la evaluación formativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculándola no solo a la evaluación de los procesos de aprendizaje sino también a la propia práctica educativa de los docentes en los artículos 7 del Real Decreto 1630/2006, artículo 6 del Decreto 122/2007 y artículo 6 del Decreto 12/2008.

Respecto a la Educación Primaria, es el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, el que establece el currículo básico de la Educación Primaria en Castilla y León. Define las competencias en su artículo 2.1, como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 5). Y en el artículo 2.2 se determinan las competencias del currículo en esta etapa (ver Tabla 32).

Tabla 32. *Competencias clave del currículo en la etapa de Educación Primaria en Castilla y León.*

Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología • Competencia digital • Aprender a aprender • Competencias sociales y cívicas • Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor • Conciencia y expresiones culturales

Fuente: Adaptado de RD 126/2014, de 28 de febrero.

Asimismo, relaciona la adquisición eficaz de las competencias con el diseño de actividades de aprendizaje integradas. En relación a la evaluación, este Real Decreto habla, en su artículo 12, de evaluación continua y global y especifica que los maestros evaluarán “tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente” (p. 10). No hace mención expresa a la FIP ni específicamente a la evaluación formativa o las metodologías activas.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Enumera en su artículo 2 las competencias clave del sistema educativo español -que son las mismas que las que aparecen en el RD 126/2014- y que quedan descritas ampliamente descritas en el Anexo I de la Orden. La Orden ECD/65/2015 establece varios criterios para evaluar la adquisición de competencias por parte de los alumnos como: la integración de la evaluación del grado de adquisición de las competencias con la de los contenidos, la necesidad de utilizar procedimientos variados y, en su artículo 7, la necesidad de incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros “como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación” (p. 6990) poniendo en valor las aportaciones que estos

modelos de evaluación realizan al aprendizaje del alumno “desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 6990).

En la Comunidad de Castilla y León, la implantación evaluación y desarrollo de la Educación Primaria se realizó mediante el Decreto 26/2016, de 21 de julio. Dicho Decreto remite al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, lo relativo a las competencias del currículo y a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero la descripción de las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación.

En su artículo 12, el Decreto 26/2016, establece que la metodología didáctica será fundamentalmente “comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos más directamente relacionados con las competencias” (p.34189). Y, en su anexo I-A referido a los principios metodológicos de la etapa, establece que los aspectos metodológicos se orientarán “hacia las capacidades, hacia el <<saber hacer>>” (p.34214) y se trabajará por proyectos para favorecer “un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias” (p.34214). En este anexo se conciben las estrategias interactivas como las “más adecuadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias” ya que permiten “compartir y construir conocimiento, dinamizando las propuestas didácticas mediante el intercambio verbal y colectivo de las ideas” (p.34214). Menciona específicamente el concepto de “metodologías activas” e indica que “han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo” (p. 34466). El mismo anexo establece, respecto al proceso de evaluación, que deben emplearse diferentes instrumentos de evaluación tanto por parte del docente como del mismo alumno y sus iguales que permitan al alumno “conocer el grado de consecución de sus logros” (p. 34215).

A pesar de que no se hacen alusiones a la formación inicial, sí se centra en las funciones, del profesorado estableciendo que deberá asumir “el papel de creador de situaciones de aprendizaje que estimulen y motiven al alumnado para que sea capaz de alcanzar el desarrollo adecuado de las competencias que se le van a exigir al finalizar la etapa y le capacite funcionalmente para la participación activa en la vida real” (p. 34215).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Procedimiento de la investigación

3.1.1. Delimitación de la investigación

El ámbito espacial de la investigación quedó circunscrito a la Facultad de Educación de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid, mientras que el espacio temporal abarcó cuatro momentos principales: 2009, 2013, 2014 y 2019, durante los que se aplicaron métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de información, en función de cada uno de los momentos clave.

El universo poblacional de la investigación cuantitativa lo formaron los alumnos y profesores del último curso de la Diplomatura de Magisterio (correspondiente al curso académico 2008-09 del Plan antiguo) pertenecientes a la E.U. de Magisterio de Segovia y de las dos primeras promociones de las nuevas titulaciones de los Grados en Educación Infantil y Primaria (correspondientes a los cursos académicos 2012-13 y 2013-14 del Plan nuevo, tras la implantación del Plan Bolonia). Mientras que la población objeto de estudio en la investigación cualitativa estuvo formada por los egresados de las dos primeras promociones del Plan nuevo de los Grados en Educación Infantil y Primaria (cursos 2012-13 y 2013-2014) que ejercían o habían ejercido su actividad profesional en colegios públicos, privados o concertados hasta el mes de mayo de 2019 (ver Tabla 33).

Tabla 33. Población objeto de estudio, momentos de investigación clave y método de investigación aplicado.

Recogida de datos Curso académico	Población objeto de estudio Profesorado y alumnado	Método y técnica de investigación
2008-2009	Diplomatura en Magisterio (último curso)	
2012-2013	Grado en Educación Infantil y Primaria (primera promoción)	Cuantitativo (encuesta)
2013-2014	Grado en Educación Infantil y Primaria (segunda promoción)	
2018-2019	Graduados en Educación Infantil y Primaria, con experiencia docente (Egresados de la primera y segunda promoción)	Cualitativo (entrevista)

3.1.2. Muestra

El total de la muestra analizada ha estado compuesta por 456 alumnos y 60 profesores. La muestra del alumnado presentaba en todas las promociones mayor presencia de mujeres que de hombres. Así, el 58,5% de las estudiantes durante el curso académico 2008-2009 eran mujeres mientras que en la promoción 2012-13 y 2013-14 el porcentaje ascendió al 66,9% y el 70,8% respectivamente. La edad media también ha ido aumentando en cada curso académico, al alargar un año más el periodo formativo de los nuevos Planes de estudio y al aumentar la matriculación de alumnado que había cursado con anterioridad alguna de las Diplomatura en Magisterio y pretendían adaptar su titulación a los nuevos Grados. Así, mientras que en el año 2008-2009 la media de edad se situaba en los 22 años, en el curso 2012-13 aumentó a los 23,3 y durante el curso 2013-14 ascendió a los 24,7 años.

Por otro lado, la principal vía de acceso a los estudios de Diplomatura de Magisterio y Grado de Educación para la muestra de alumnos encuestados seguía siendo el Bachillerato, aunque también presentó cierta variabilidad en función del curso académico: mientras que en el 2008-2009 el 75,9% del alumnado accedió al Plan antiguo a través de bachillerato, durante el curso 2012-13 el promedio de alumnos que accedieron a los Planes nuevos por esta vía descendió al 64,9%. Sin embargo, entre la siguiente promoción de alumnado (curso 2013-14) aumentó al 72,7%.

En cuanto a la especialidad cursada por los estudiantes cabe destacar como, durante el curso 2008-2009, el 55,7% de las mujeres se especializaron en Educación Infantil mientras que el 90% de los hombres lo hicieron en Educación Primaria. Estos porcentajes no varían demasiado para el curso 2012-13, así pues, el 66,6% de las mujeres eligieron estudios de Educación Infantil mientras que el 95% de los hombres eligió estudios de Educación Primaria. En el año 2013-14 se observó un cierto cambio de tendencia: aunque la mayoría de las mujeres continuaban eligiendo Educación Infantil, estas solo representaban el 50,6%, y el porcentaje de hombres que eligieron Educación Primaria también descendió al 85%.

Por otro lado, las características de la muestra del profesorado revelan, en cuanto a la variable género, un 72% de mujeres frente al 61% de la muestra eran hombres en el Plan antiguo, mientras

que el profesorado que impartía docencia en los Planes nuevos la mayoría eran mujeres, aunque estas representaban el 53.6% de la muestra.

En ambos planes de estudio la mayoría de los profesores tenían edades comprendidas entre 40 y 49 años. En cuanto al tipo de relación contractual con la universidad, en ambos cursos la muestra de profesorado se distribuyó prácticamente por la mitad en cuanto a contrato fijo y a contrato parcial: en el caso del Plan antiguo el porcentaje era del 46% con contrato fijo frente al 54% a favor del contrato parcial, mientras que en el caso de los Planes nuevos la muestra se dividió equitativamente.

La gran mayoría de la muestra de profesorado de ambos planes de estudio (más del 90% en ambos casos) tenía algún tipo de formación psicopedagógica. En el caso del profesorado que impartía docencia durante el curso 2008-2009 el 31,9% de la muestra tenía estudios previos de magisterio, pedagogía o psicología y el 41,6% contaba con algún curso de aptitud pedagógica; aumentando al 59,7% el porcentaje de profesores del Plan nuevo que contaban con estudios previos de magisterio, pedagogía o psicología y al 43,3% el porcentaje de profesorado que había realizado algún curso de aptitud pedagógica. Por otro lado, el 45% de los profesores del Plan antiguo tenía menos de diez años de experiencia docente, dato que asciende al 47,5% en el caso de los profesores del Plan nuevo.

La distribución muestral del alumnado y del profesorado en función de los planes de estudio, queda reflejada en la Tabla 34. La muestra de alumnos estaba dividida en tres grupos: el primero correspondía a los alumnos que cursaron el Plan antiguo y los otros dos a los alumnos de la primera y segunda promoción del Plan nuevo respectivamente; mientras que la muestra de profesores estaba dividida en dos grupos: el primero, formado por la plantilla de profesorado que impartió docencia durante el Plan antiguo y el segundo formado por aquellos que ejercieron la docencia durante el Plan nuevo.

Tabla 34. *Población objeto de estudio, momentos de investigación clave y método de investigación aplicado.*

	Población	muestra
Profesorado Plan antiguo	48	19
Profesorado Plan nuevo	66	41
Alumnado Plan antiguo	353	205
Alumnado primera promoción Plan nuevo)	228	135
Alumnado segunda promoción Plan nuevo)	226	116

Por otro lado, el 81% de la muestra de los egresados en ejercicio de su profesión eran mujeres frente al 19% que eran hombres. De ellos, el 44% pertenecían a la primera promoción del Plan nuevo y el 56% restante a la segunda. El 50% de ellos cursaron estudios en el Grado de Educación Infantil y el otro 50% en el Grado de primaria y la media de años trabajados ascendía a 3 cursos académicos (DT 1.506). La titularidad de los centros en los que ejercían como profesores noveles era en un 69% en colegios de titularidad pública, frente al 19% de egresados que ejercía en colegios concertados y el 12% restante en centros de titularidad privada. Todos los egresados habían ejercido la labor tutorial durante sus años de experiencia profesional.

3.1.3. Diseño

La investigación cuantitativa sigue un diseño longitudinal cuasi-experimental al comparar grupos que ya estaban establecidos de manera natural. La selección de la muestra para la investigación cuantitativa fue de tipo no probabilístico y de conveniencia en el grupo de los alumnos, donde se prima la accesibilidad y disponibilidad de la población objeto de estudio (Alvira, 2004). Para el colectivo de profesores, como parte de la población era personal fijo y otra parte no en función de su relación contractual, se optó por el muestreo no probabilístico consecutivo o secuencial a lo largo de las dos primeras promociones de grado. Este tipo de muestreo es muy similar al muestreo por conveniencia, y nos permitía que todos los sujetos accesibles y/o disponibles durante los dos cursos académicos pudieran tener la posibilidad de formar parte de la muestra, y así aumentar la representatividad de la población objeto de estudio.

Por otro lado, el diseño cualitativo se realizó a partir de la elaboración de una muestra estructural que permitiese identificar todos los discursos existentes de los egresados que habían ejercido la

profesión de maestro. Dicha muestra se elaboró en torno a dos categorías o ejes estructurales: los años de experiencia profesional y el tipo de colegio en el que habían ejercido la profesión (público, privado o concertado). En total, y hasta lograr la saturación de los discursos, se realizaron 16 entrevistas abiertas semiestructuradas con el fin de identificar las diferentes posiciones discursivas y las relaciones entre ellas (ver Tabla 35). En base a este diseño muestral se seleccionaron los distintos perfiles de los entrevistados (ver Anexo 13).

Tabla 35. *Número de entrevistas semiestructuradas según años de experiencia y tipo de colegio.*

Años de experiencia		Hasta 2 años	Tres y más años
Tipo de colegio	Público	5	6
	Privado/Concertado	2	3

3.1.4. Instrumentos de investigación

El diseño metodológico elaborado, a partir del empleo de metodologías mixtas que combinaba métodos cuantitativos y cualitativos de investigación, llevó a precisar con más detalle las técnicas de investigación utilizadas. Así, el cuestionario autocumplimentado fue la técnica cuantitativa seleccionada para la recogida de información entre el profesorado y el alumnado del Plan antiguo y del Plan nuevo. Las técnicas cualitativas empleadas fueron la entrevista abierta semiestructurada en el caso de los egresados con experiencia docente y la entrevista personal abierta realizada a expertos (ver Figura 6).



Figura 6. Técnicas de investigación utilizadas en la investigación.

La recogida de información mediante encuesta se inició con el trabajo de campo realizado a los alumnos y al profesorado durante la tercera semana del mes de mayo de los años 2009, 2013 y 2014, como periodos de referencia. Tanto a los profesores como a los alumnos se les facilitaron

los cuestionarios anónimos para su auto cumplimentación. Para facilitar la respuesta y la cumplimentación del cuestionario, los alumnos lo realizaron durante el transcurso de una clase presencial y bajo la supervisión de un investigador.

Una vez finalizado el trabajo de campo se procedió a la codificación, grabación y supervisión de la matriz de datos. La tabulación, análisis y explotación de los datos cuantitativos fue realizada con el programa informático SPSS versión 24.

De otro lado, la recogida de información cualitativa a los egresados del Plan nuevo con experiencia laboral se llevó a cabo mediante entrevistas telefónicas abiertas semiestructuradas durante los meses de abril-mayo de 2019, incluyendo las fases de toma de contacto, realización, transcripción de las entrevistas, análisis e interpretación de la información recogida.

A la hora de seleccionar la entrevista abierta semiestructurada como técnica de investigación cualitativa se valoraron las ventajas que aporta esta técnica en relación con el objetivo de investigación planteado. Al ser una técnica más flexible permitía, a partir de un guion temático general elaborado por el investigador, realizar preguntas abiertas en las que el informante podía expresar, matizar y desviarse del guion previamente establecido, al tiempo que al investigador también le permitía explorar nuevas temáticas que pudieran emerger de la conversación (Vallés, 2007). Por otro lado, al ser entrevistas telefónicas permitieron, entre otras ventajas, aumentar la privacidad en la entrevista y agilizar su realización en función de la disponibilidad de los entrevistados (Bosch y Torrente, 1993), al tratarse de egresados en ejercicio de su profesión.

Durante la realización de cada una de las entrevistas se cuidó especialmente el clima conversacional, con el fin de primar la interacción personal entre investigador y entrevistado. El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo a partir de interpretación discursiva de cada uno de los temas y subtemas, diseñados y emergentes, la identificación de palabras y frases claves que permitían realizar el proceso de inferencia discursiva y la interpretación de los relatos emitidos.

Como complemento al proceso de investigación, durante el año 2015, se realizó una entrevista personal a Zygmunt Bauman, sociólogo de reconocido prestigio internacional. Se optó por la

realización de una entrevista personal abierta en la que, a partir de un tema general, el entrevistado abordaba la función y los retos de la educación y de los docentes en la sociedad actual.

El principal criterio seguido a lo largo de todo el proceso investigador fue permitir la comparabilidad de los datos recogidos en cada uno de los momentos clave. De ahí que, tanto los cuestionarios como las entrevistas realizadas, incluyeran preguntas comunes a todos ellos. En este sentido se mantuvo el criterio inicial sobre el diseño de los cuestionarios con tres bloques de preguntas comunes para profesores y alumnos (ver Figura 7), relacionados con los objetivos de la investigación: el primer bloque recogió la percepción del desarrollo de competencias durante la FIP, el segundo bloque analizó la percepción sobre el empleo de metodologías activas y su contribución al desarrollo de las competencias docentes y el tercero, que analizaba la percepción sobre el uso de la evaluación formativa y su aportación al desarrollo de las competencias docentes. En la Figura 7 se aporta un esquema relacional de los tres grandes bloques de contenidos de los cuestionarios, junto a otro referente a los datos sociodemográficos que actúan como variables independientes en la investigación. Los cuestionarios realizados a los alumnos y profesores de ambos Planes de estudio se incluyen en los Anexos 14 y 15.

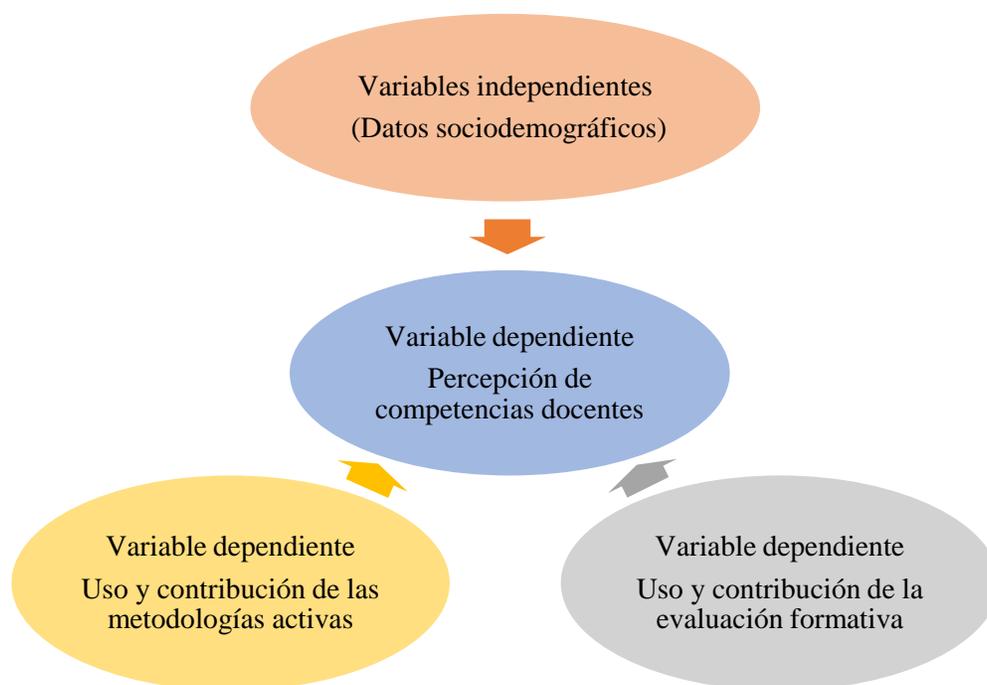


Figura 7. Grandes bloques de contenidos de los cuestionarios y función en la investigación.

Los contenidos a tratar en la entrevista se distribuyeron en torno a los tres mismos bloques temáticos que configuran la investigación, incorporando un guion de preguntas abiertas que sirvieran de estímulo discursivo para cada uno de los subtemas fijados y de las líneas de indagación relacionadas con el objetivo de estudio (ver Figura 8).

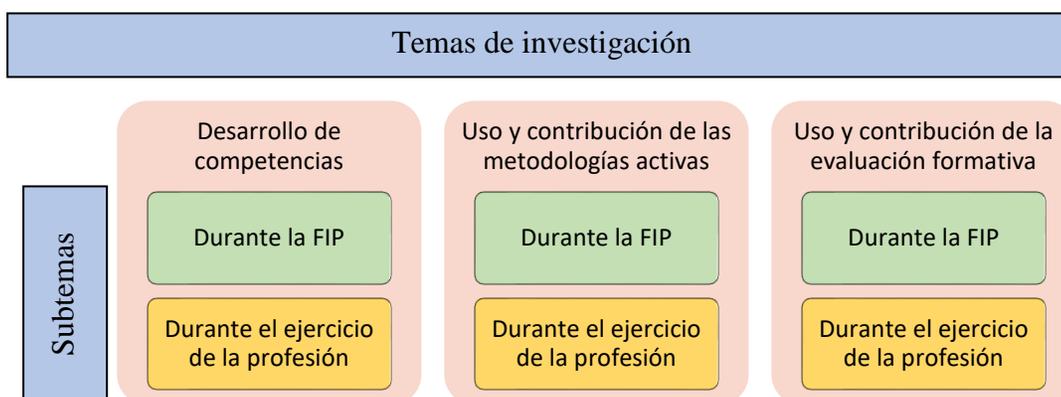


Figura 8. Temas y subtemas diseñados en las entrevistas personales.

El bloque con las preguntas de cabecera de las entrevistas incorporaba otras nuevas variables sociodemográficas como: años de experiencia, relación contractual, tipo de centro en el que trabaja (público, privado o concertado), etapa, nivel y/o curso en los que ha trabajado, experiencia en tutoría y comunidad autónoma donde ejercía o había ejercido la profesión.

A continuación, en la Figura 9, se incluyen las variables que valoraron los alumnos y profesores de ambos Planes de estudios sobre el desarrollo de competencias durante la FIP analizadas en el cuestionario utilizado (Cuestionario EVEF-PA) y en la entrevista a egresados con experiencia profesional. Dicha clasificación recoge las 10 familias de competencias de Perrenoud (2004), a las que se añadieron tres más al cuestionario dada su gran relevancia para la formación inicial (fomentar el interés por la lectura, fomentar la educación en valores y elaborar diseños curriculares).

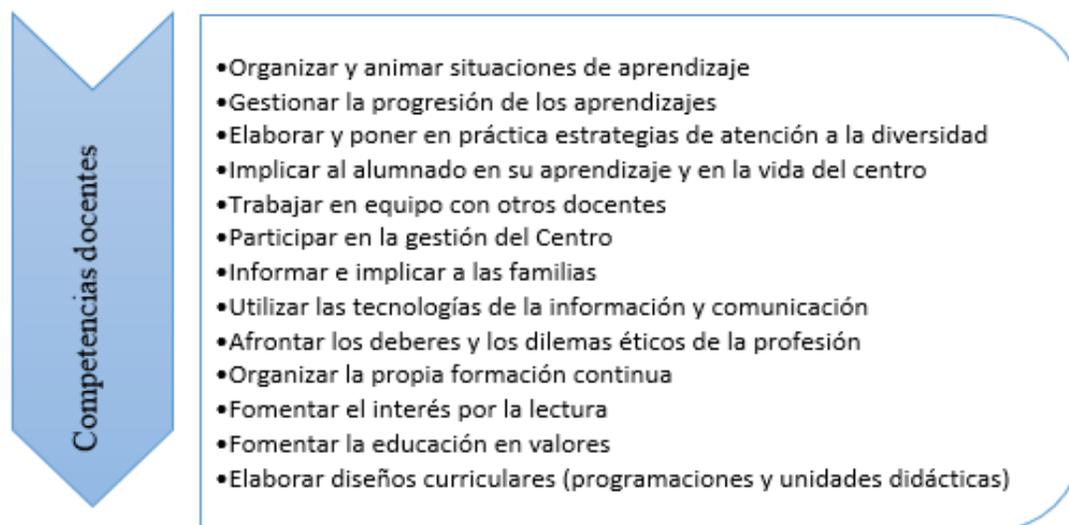


Figura 9. Relación de competencias docentes recogidas en el cuestionario.

Nota: Las diez primeras se corresponden con las familias de competencias de Perrenoud (2004).

Por otro lado, el bloque sobre metodologías activas del cuestionario hacía referencia a la percepción de la población objeto de estudio sobre el uso y la ayuda que aportan las metodologías activas al desarrollo de competencias durante la FIP. El bloque sobre evaluación formativa se centraba, igualmente, en la percepción del uso por parte del profesorado de metodologías activas durante la FIP y la contribución que estas realizan al desarrollo de las competencias analizadas (ver Tabla 36).

Tabla 36. Preguntas del cuestionario sobre desarrollo de competencias y contribución de las metodologías activas y la evaluación formativa.

Bloques	Alumnado	Profesorado
Desarrollo de competencias	¿En cuántas asignaturas consideras que has desarrollado las siguientes competencias profesionales?	En ambos Planes de estudio: En tus asignaturas ¿en qué grado crees que los estudiantes desarrollan las siguientes competencias docentes?
Metodologías Activas	La metodología activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, ¿te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	En ambos Planes de estudio: Cuando en tus asignaturas has utilizado metodologías activas ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes?
Evaluación Formativa	¿La evaluación formativa y continua, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	En ambos Planes de Estudio: Cuando en tus asignaturas has utilizado la evaluación formativa y continua ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes?

Con estas variables se pretendía medir la percepción que los colectivos analizados tenían sobre cómo el profesorado desarrollaba las competencias profesionales durante la FIP, así como la percepción del uso de las metodologías activas y de la evaluación formativa en las asignaturas y su aportación al desarrollo de las competencias docentes indicadas en la Figura 9.

3.1.5. Intervalo de valores asignados a las categorías de las variables

Las preguntas que se realizaron en el cuestionario fueron de tipo Likert donde la variable ordinal recogía cinco categorías que oscilaban con un valor del 0 al 4 en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las preguntas del cuestionario. El 0 equivalía a la categoría de “en ninguna o en casi ninguna” y el 4 equivale a la categoría “muchas”.

Según Gutiérrez et al. (2011), interpretando a O’Brien (1979), Schroeder et al. (1990) y Díaz (2002), consideran que “una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías” (p. 503). En este sentido y, siguiendo el criterio establecido por Hamodi (2014), en la Tabla 37 observamos los intervalos de valores asignados a cada una de las categorías de las variables sobre percepción de desarrollo de competencias docentes y que han sido aplicados para la realización del análisis estadístico.

Tabla 37. *Intervalo de valores asignados a las categorías de las variables sobre la percepción del desarrollo de las competencias docentes.*

Categoría nominal de la variable	Categoría escala	Intervalo de valores asignados a la categoría de la variable
Ninguna o casi ninguna	0	(0 - 0,5)
Pocas	1	(0,6 - 1,5)
Algunas	2	(1,6 - 2,5)
Bastantes	3	(2,6 - 3,5)
Muchas	4	(3,6 - 4)

Fuente: Adaptado de Hamodi (2014).

Y en la Tabla 38 se muestran las categorías de las variables asignadas a cada una de las categorías sobre la contribución de las metodologías activas y de la evaluación formativa.

Tabla 38. *Intervalo de valores asignados a las categorías de las variables sobre la percepción de la contribución de las metodologías activas y la evaluación formativa.*

Categoría nominal de la variable	Categoría escala	Intervalo de valores asignados a la categoría de la variable
Nada o casi nada	0	(0 - 0,5)
Poco	1	(0,6 - 1,5)
Medianamente	2	(1,6 - 2,5)
Mucho	3	(2,6 - 3,5)
Muchísimo	4	(3,6 - 4)

Fuente: Adaptado de Hamodi (2014).

3.1.5.1. *Fiabilidad de los cuestionarios*

El rigor científico del diseño de los cuestionarios se garantizó mediante los procesos de revisión realizados tanto por expertos como por los alumnos, durante la fase de elaboración del pretest realizada sobre una muestra reducida y representativa de las poblaciones objeto de estudio. Así, se garantizaron la exhaustividad, la correcta comprensión e interpretación de la batería de preguntas y las respuestas mutuamente excluyentes.

Para el análisis de la fiabilidad de las variables que forman los cuestionarios se ha calculado el coeficiente de Alfa de Cronbach, que nos indica la correlación media entre los diferentes ítems que componen la escala. El valor de Alfa de Cronbach varía del 0 al 1 y los valores más altos, superiores al 0.7, indican una alta fiabilidad (Alvira, 2004). Los resultados del análisis de fiabilidad de los cuestionarios, que se aportan en la Tabla 39, muestran valores elevados por encima de 0.7, por lo que podemos concluir que la fiabilidad de los datos es alta. Estos análisis se han llevado a cabo en las variables independientes codificadas en escala Likert y para cada una de las muestras.

Tabla 39. Nivel de fiabilidad de los cuestionarios.

Cuestionarios	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Alumnos 2009	0.901	0.900	15
Alumnos 2012-14	0.880	0.880	15
Profesores 2009	0.825	0.828	15

3.2. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se han llevado a cabo varios análisis asistidos por el programa SPSS. En el análisis descriptivo de los datos se han calculado los estadísticos de tendencia central y dispersión, para continuar con la exploración del ajuste de las variables a la distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov cuyos resultados se detallan en la Tabla 40.

Tabla 40. Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov.

	Sig. (p)			
	Sig. (p) Alumnos Plan antiguo	Sig. (p) Alumnos Plan nuevo	Profesores Plan antiguo	Sig. (p) Profesores Plan nuevo
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0.000	0.000	0.000	0.000
Gestionar la progresión de los aprendizajes	0.000	0.000	0.000	0.000
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	0.000	0.000	0.002	0.001
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	0.000	0.000	0.000	0.000
Trabajar en equipo con otros docentes	0.000	0.000	0.005	0.000
Participar en la gestión del Centro	0.000	0.000	0.008	0.000
Informar e implicar a las familias	0.000	0.000	0.010	0.002
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	0.000	0.000	0.000	0.000
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	0.000	0.000	0.033	0.000
Organizar la propia formación continua	0.000	0.000	0.000	0.000
Fomentar el interés por la lectura	0.000	0.000	0.000	0.000
Fomentar la educación en valores	0.000	0.000	0.000	0.000
Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)	0.000	0.000	0.000	0.000
La metodología activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas ¿ha ayudado a adquirir las competencias anteriores?	0.000	0.000	0.003	0.000
La evaluación formativa y continua, cuando ha sido utilizada en las asignaturas, ¿ha ayudado a adquirir las competencias anteriores?	0.000	0.000	0.000	0.000

Dado que los datos de los resultados obtenidos no seguían una distribución de normalidad, ahí donde fue posible, se utilizaron análisis no paramétricos ya que, los análisis no paramétricos, son aquellas pruebas matemáticas que se aplican cuando no se cumple con la suposición de distribución normal de los datos (Tabachnick y Fidell, 2007). Los análisis estadísticos de diferencia de medias se realizaron con el objetivo de comparar los resultados a las preguntas tipo Likert y se llevaron a cabo a partir de los siguientes cálculos estadísticos: las pruebas de Mann-Whitney U y de Kruskal-Wallis, en función del número de grupos a comparar.

Con la prueba de Mann-Whitney U se pretendía hallar diferencias significativas entre las variables dependientes (percepción del desarrollo de competencias docentes, empleo y contribución de las metodologías activas y empleo y contribución de la evaluación formativa) en función de las variables independientes con dos grupos. De ahí que se utilice este análisis con las variables independientes de género (hombre/mujer), especialidad cursada (infantil/primaria). Mientras que se empleó la prueba de Kruskal-Wallis para buscar diferencias significativas entre las variables dependientes dependiendo de variables independientes con tres grupos o más (ver Figura 10).

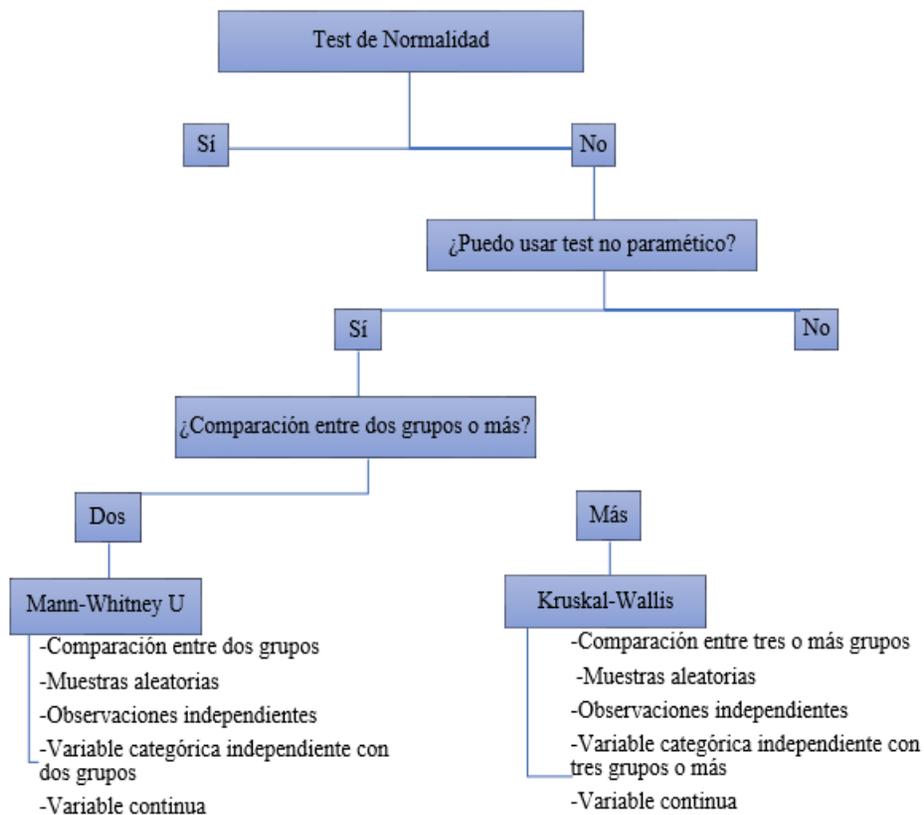


Figura 10. Proceso de elección de los tests estadísticos para el contraste de media.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de las medidas de tendencia central y dispersión utilizados para la comparación entre grupos diseñada para la consecución de los objetivos y las preguntas de investigación. Las pruebas estadísticas realizadas para la comparación de grupos responden a criterios no paramétricos, al no poder asumir la distribución normal de las variables.

Con estos análisis se pretende comparar los resultados de tres variables dependientes: a) la percepción del desarrollo de competencias docentes, b) la percepción de la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias y c) la percepción de la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de competencias, en función del número de grupos existentes en las variables independientes analizadas entre el profesorado y el alumnado. En función del número de grupos independientes en cada variable se aplicó la prueba de Mann-Whitney U (dos grupos independientes) o la prueba de Kruskal-Wallis (para tres o más grupos independientes). Ambos test pretenden comprobar la igualdad de las distribuciones comparando los rangos de los grupos, entendidos como las transformaciones de las puntuaciones de la variable analizada. Para poder rechazar la hipótesis nula y, consecuentemente, afirmar la diferencia entre las puntuaciones de la variable dependiente, el valor de la probabilidad utilizada como margen de error debe ser menor o igual a $p < 0,05$. Si esta condición se cumple podemos afirmar que sí existen diferencias significativas entre los grupos comparados, ya que la hipótesis nula planteada por los test tendría muy pocas probabilidades de ocurrir.

Se presentan en la misma Tabla los resultados de las medidas de tendencia central (\bar{x}) y dispersión (DT), con los correspondientes a los valores principales de cada uno de los test realizados. A partir de la interpretación de la significación de los test se procede a comentar las medidas de tendencia central y de dispersión de los datos, así como su distribución porcentual para cada una de las variables significativas. Los criterios utilizados para la interpretación de las categorías de las variables están recogidos en el apartado de metodología en las Tablas 37 y 38.

Para facilitar la elaboración de las tablas se procedió a asignar unas abreviaturas para cada una de las competencias docentes, por lo que es necesaria su utilización para la identificación de las competencias y la comprensión de los resultados.

Tabla 41. *Abreviaturas de las competencias docentes.*

Abreviatura	Competencias
C1	Organizar y animar situaciones de aprendizaje
C2	Gestionar la progresión de los aprendizajes
C3	Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad
C4	Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro
C5	Trabajar en equipo con otros docentes
C6	Participar en la gestión del Centro
C7	Informar e implicar a las familias
C8	Utilizar las tecnologías de la información y comunicación
C9	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
C10	Organizar la propia formación continua
C11	Fomentar el interés por la lectura
C12	Fomentar la educación en valores
C13	Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)

En el primer apartado se presentan la comparación de los resultados significativos obtenidos a partir de las encuestas realizadas a los alumnos del Plan antiguo y del Plan nuevo, organizados en dos subapartados: la percepción del desarrollo de competencias docentes y la percepción de las metodologías activas y la evaluación formativa a dicho desarrollo. En el segundo apartado, se muestra la comparación de los resultados obtenidos mediante encuesta a los profesores que impartían docencia durante los Planes de estudio, estructurados en los mismos subapartados que en el caso anterior. En el último apartado, se presentan los resultados de las entrevistas abiertas semiestructuradas realizadas a los egresados de los nuevos planes de estudios que ejercen como profesores noveles, manteniendo el mismo criterio de organización de la información que en los apartados anteriores.

4.1.- La percepción del desarrollo de competencias docentes: Contribución de las metodologías activas y la evaluación formativa, durante la formación inicial del profesorado

4.1.1.- Comparativa entre las percepciones del alumnado del Plan antiguo y del Plan nuevo

En este apartado se ha analizado la percepción que tenían los alumnos de ambos planes de estudio sobre la percepción del desarrollo de competencias docentes durante la FIP. Y, en este sentido, se muestran las diferencias significativas en la percepción de los docentes en función de las distintas variables independientes contempladas en la investigación. En la Tabla 42 se muestran las medidas de tendencia central y dispersión junto a los valores de significación de la prueba de Mann-Whitney U, que indican diferencias significativas en las puntuaciones medias en todas competencias docentes ($p=0,000$), todas ellas con un nivel de significación por debajo de $p<0,05$.

Tabla 42. Medidas de tendencia central, dispersión y test Mann-Whitney U sobre la percepción de los alumnos del desarrollo de las competencias docentes, según Planes de estudio.

Competencias	Plan antiguo			Plan nuevo			Mann-Whitney U	Z	Sig.	
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT				
C1	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	203	1,60	0,73	250	2,33	0,84	13569,5	-9,27	0,000
C2	Gestionar la progresión de los aprendizajes	202	1,48	0,77	248	2,18	0,89	12538,5	-9,785	0,000
C3	Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	203	1,44	0,90	249	2,05	0,99	17063,5	-6,576	0,000
C4	Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	202	1,55	0,93	250	2,00	0,98	17025,5	-6,536	0,000
C5	Trabajar en equipo con otros docentes	203	1,53	1,15	249	2,05	1,25	17395,5	-6,221	0,000
C6	Participar en la gestión del Centro	203	0,86	0,86	250	1,26	0,92	17425	-6,359	0,000
C7	Informar e implicar a las familias	203	1,15	1,20	243	1,55	1,14	18809,5	-5,213	0,000
C8	Utilizar las tecnologías de la información y comunicación	203	1,71	0,90	249	2,78	0,93	10506,5	-11,299	0,000
C9	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	202	1,52	0,99	248	1,84	1,02	20240	-4,000	0,000
C10	Organizar la propia formación continua	203	1,61	1,04	245	2,02	1,06	18433,5	-5,267	0,000
C11	Fomentar el interés por la lectura	203	1,67	1,13	250	2,03	1,00	20538,5	-3,875	0,000
C12	Fomentar la educación en valores	201	2,14	1,05	250	2,72	0,92	17696,5	-5,935	0,000
C13	Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)	203	2,55	1,07	250	3,14	0,87	16907,5	-6,777	0,000

Las valoraciones de los alumnos sobre el desarrollo de las competencias durante la FIP aumentan entre el alumnado de los nuevos Planes de Grado. Todas las competencias docentes experimentan

un aumento en la percepción del alumnado, especialmente en las competencias C8, C1 y C3 mientras que las competencias que experimentan un aumento más ligero son la C9, C11, C7 y C6 (ver Tabla 42).

La Tabla 43 pone de manifiesto que el 54,9% de los alumnos del Plan antiguo perciben que la competencia C13 es la que se desarrolla en más asignaturas, de acuerdo a lo desarrollado por Gutiérrez-García (2011). Por el contrario, consideran que las competencias que se desarrollan *poco* o en pocas asignaturas durante la FIP son la C6 ($\bar{x}=0,86$ DT=0,86), C7 ($\bar{x}=1,15$ DT=1,20), coincidiendo con otros estudios previos (Arribas et al., 2010; Gutiérrez et al., 2013; Gutiérrez-García, 2011), así como la C3 ($\bar{x}=1,44$ DT=0,90) en la misma línea también que Gutiérrez-García (2011) y la C2 ($\bar{x}=1,48$ DT=0,77). En este sentido, el 78,6% de los alumnos consideran que la C6 se desarrolla en ninguna o pocas asignaturas y el 63,6% comparte la misma opinión sobre la C7.

El 60,5% del alumnado del Plan nuevo coincide con esta valoración en la competencia C6 ($\bar{x}=1,26$ DT=0,92), mientras que el porcentaje de profesorado también desciende al 51,6% respecto a la C7 ($\bar{x}=1,55$ DT=1,14) que, aun siendo la siguiente competencia con menos puntuación y con una de las mayores variabilidades en la dispersión de los datos, se considera que se desarrolla en *algunas* asignaturas junto al resto de competencias.

Solo se va a percibir, por parte del alumnado de los nuevos planes de estudios, el desarrollo de tres competencias en *bastantes* asignaturas: El 81,5% opina que es la C13 ($\bar{x}=3,14$ DT=0,87), el 66,2% la C8 ($\bar{x}=2,78$ DT=0,93) y el 61% del alumnado la C12 ($\bar{x}=2,72$ DT=0,92).

Tabla 43. Distribución de la percepción de los alumnos sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes, según Planes de estudio.

	Plan antiguo						Plan nuevo					
	Ninguna o casi ninguna	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Total	Ninguna o casi ninguna	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Total
C1	5,6	37,6	48,8	7,5	0,5	100	1,1	14,4	43,3	35,1	6,1	100
C2	7,1	47,0	37,1	8,0	0,8	100	3,7	13,8	43,4	34,4	4,7	100
C3	13,9	42,3	31,4	11,1	1,3	100	5,0	23,5	38,1	25,6	7,8	100
C4	13,1	35,6	36,3	13,9	1,3	100	3,8	27,1	36,9	25,1	7,2	100
C5	18,3	36,2	29,4	6,5	9,6	100	10,1	24,3	20,8	32,3	12,5	100
C6	40,6	37,5	17,2	4,7		100	20,6	39,9	29,7	9,5	0,4	100
C7	40,7	22,9	22,8	7,8	5,9	100	20,8	30,8	21,8	22,6	3,9	100
C8	8,4	32,6	39,9	17,8	1,3	100	0,4	10,7	22,8	44,5	21,7	100
C9	15,8	34,8	33,9	12,7	2,9	100	9,2	24,0	38,0	25,9	3,0	100
C10	14,3	34,7	30,3	17,2	3,5	100	8,7	20,4	34,1	29,6	7,2	100
C11	17,3	26,4	35,3	13,9	7,1	100	7,9	21,7	35,9	29,5	4,9	100
C12	5,4	22,6	35,9	25,4	10,8	100	1,2	7,1	30,6	39,3	21,7	100
C13	5,2	9,4	30,5	35,3	19,6	100	0,8	4,4	13,3	39,8	41,8	100

La contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes se percibe favorablemente por parte del alumnado del Plan nuevo y del Plan antiguo. Arribas et al. (2010) también concluyen que el empleo de metodologías activas aumenta la convicción de haber desarrollado las competencias docentes.

En la Tabla 44 se muestra la valoración media de las respuestas de los alumnos sobre si las metodologías activas contribuyen a los alumnos a adquirir las competencias profesionales cuando se emplean en las asignaturas durante la FIP, junto a los resultados de la prueba de Mann-Whitney U. Los resultados de la prueba muestran que existe una diferencia significativa entre los alumnos puesto que el nivel de significación es menor o igual ($p \leq 0,05$) en función del plan de estudios cursado ($p=0,000$).

Tabla 44. Medidas de tendencia central y dispersión de los alumnos del plan nuevo y plan antiguo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.

	Plan antiguo			Plan nuevo			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Metodologías Activas	203	2,47	0,83	250	2,86	0,72	5200,500	-3,557	0,000

Tanto las valoraciones medias de los alumnos del Plan antiguo ($\bar{x}=2,47$ DT=0,72) como las de los alumnos del Plan nuevo ($\bar{x}=2,86$ DT=0,72) ponen de manifiesto la percepción de que las metodologías activas, cuando son utilizadas por los profesores en las asignaturas, ayudan a desarrollar las competencias profesionales, aunque existe una mayor dispersión entre las puntuaciones otorgadas por los alumnos del Plan antiguo. Son los alumnos del Plan nuevo los que valoran en mayor medida la contribución de estas metodologías, aumentando en un 20,1% el porcentaje de alumnado que percibe *mucho o muchísimo* dicha contribución al desarrollo de las competencias durante la FIP (ver Figura 11).

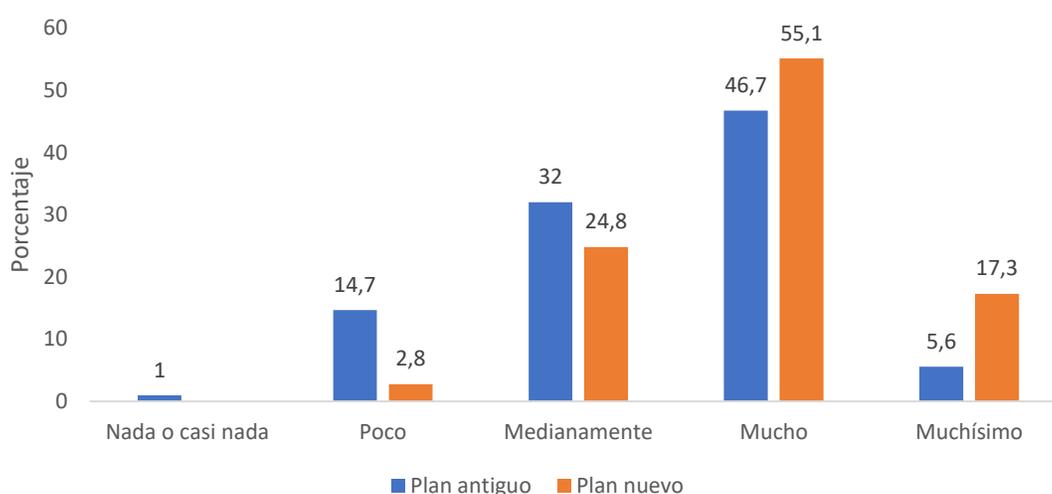


Figura 11. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.

Los análisis estadísticos realizados pretendían analizar la existencia de diferencias significativas entre el valor de las puntuaciones medias, tanto para los alumnos del Plan antiguo como para los del Plan nuevo, sobre la percepción del desarrollo de competencias y el uso de las metodologías activas en las asignaturas y las variables independientes contempladas en la investigación. En este sentido se observó que ni la variable edad ni la vía de acceso a la titulación mostraban diferencias estadísticamente significativas entre las medias del alumnado del Plan antiguo y del Plan nuevo.

Sin embargo, la prueba de Mann-Whitney U sí mostró una diferencia significativa entre las respuestas del alumnado, en función del género en ambos planes de estudio. En la Tabla 45 se

muestran los valores de la prueba de Mann-Whitney U así como los valores z de aproximación y la significación correspondiente.

Tabla 45. Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción de la contribución de las metodologías activas, según el género del alumnado y el plan de estudios cursado.

	Hombre			Mujer			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Plan antiguo	82	2,26	0,87	116	2,60	0,77	5252,500	-3,108	0,002
Plan nuevo	76	2,61	0,69	168	2,96	0,70	5200,500	-3,557	0,000

Coincidiendo con Hamodi et al. (2018), son las mujeres las que perciben en mayor medida el empleo de los medios de evaluación formativa. Y son las alumnas las que perciben, en ambos planes de estudio y en mayor medida en el Plan nuevo, que la utilización de estas metodologías por parte del profesorado en las asignaturas contribuye *mucho* al desarrollo de las competencias ($\bar{x}=2,60$; $\bar{x}=2,96$) mientras que la valoración otorgada por los varones es más baja ($\bar{x}=2,26$; $\bar{x}=2,61$), existiendo una mayor dispersión entre las puntuaciones respecto a la media entre los estudiantes varones del Plan antiguo (DT=0,87). Aunque ha aumentado la percepción de que las metodologías activas contribuyen *mucho o muchísimo* al desarrollo de competencias entre todos los estudiantes del Plan nuevo, son las mujeres las que lo continúan percibiendo en un 21,4% más respecto a los varones (ver Figura 12).

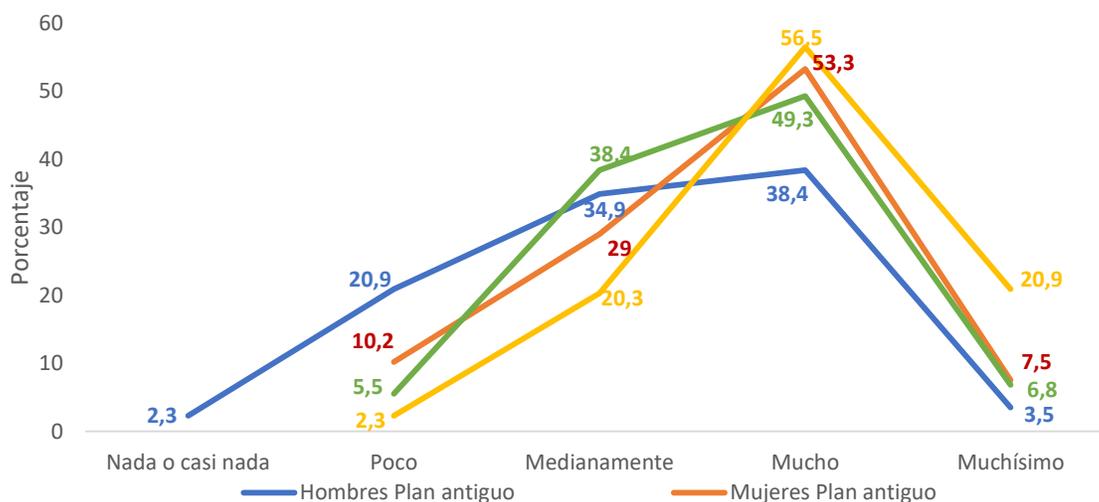


Figura 12. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo, según género, sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes.

Al tener en cuenta la especialidad cursada por el alumnado de los dos planes de estudio, la prueba de Mann-Whitney U también mostró una diferencia significativa tanto entre las medias de los estudiantes del Plan antiguo ($p=0,001$) como entre las de los estudiantes del Plan nuevo ($p=0,014$).

Tabla 46. *Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción del alumnado de la influencia de las metodologías activas, según la especialidad y el plan de estudios cursado.*

	Educación Infantil			Educación Primaria			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Plan antiguo	75	2,71	0,75	128	2,33	0,84	5419,000	-3,258	0,001
Plan nuevo	107	2,98	0,69	136	2,76	0,72	6777,500	-2,446	0,014

Como se muestra en la Tabla 46 los alumnos que cursaron los estudios de Diplomatura en Educación Infantil correspondientes al Plan antiguo ($\bar{x}=2,71$ DT=0,75) perciben que las metodologías activas contribuyen *mucho* al desarrollo de competencias docentes cuando estas se han utilizado en las asignaturas cursadas, mientras que, por el contrario, los alumnos que realizaron la Diplomatura en Educación Primaria lo consideran en menor medida ($\bar{x}=2,33$ DT=0,84). La misma tendencia se mantiene entre los estudiantes de los nuevos Planes de estudio, entre los que la percepción es mayor entre los que cursaron el Grado en Educación Infantil ($\bar{x}=2,98$ DT=0,69). Cabe destacar que, aunque la proporción de alumnos que perciben la utilidad de las metodologías activas para el desarrollo de las competencias docentes han aumentado, lo hacen en un 19,1% más entre los alumnos de los nuevos Grados en Educación Primaria frente a la promoción anterior, mientras que el aumento experimentado entre los alumnos de los nuevos Grados en Educación Infantil supone el 10,1% respecto a los del Plan antiguo (ver Figura 13).

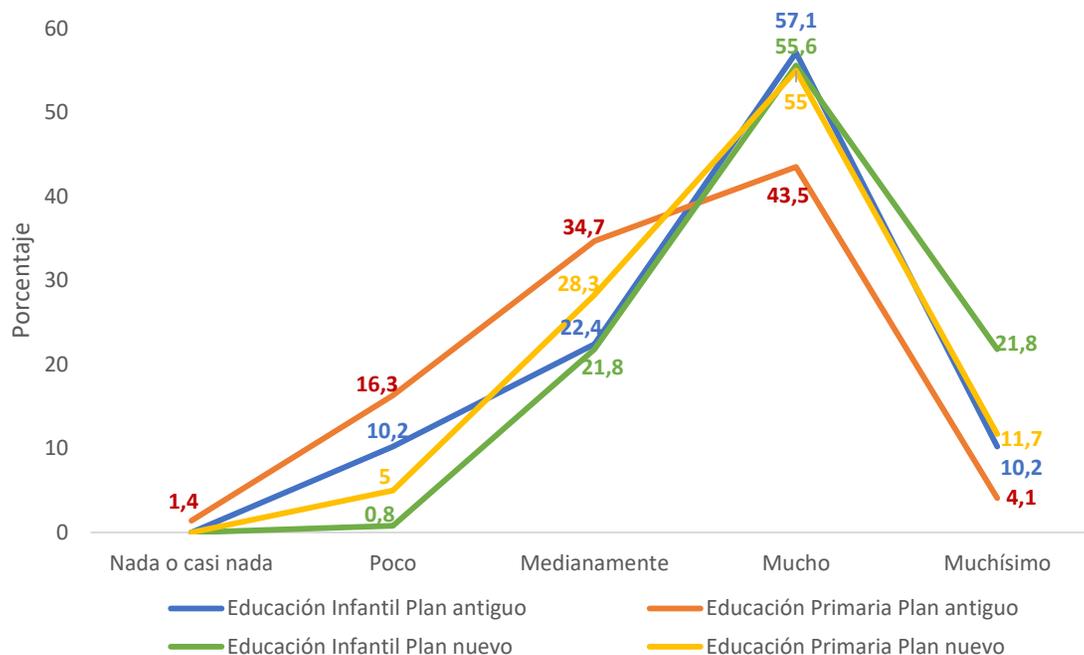


Figura 13. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo, según especialidad cursada, sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes.

En relación con el análisis realizado sobre la percepción del uso de la evaluación formativa por parte del profesorado como instrumento válido para el desarrollo de las competencias durante la FIP, la Tabla 47 muestra los valores de las medidas de tendencia central y dispersión de las respuestas que los alumnos de los dos planes de estudio realizaron, junto al test de Mann-Whitney U, que revela una diferencia significativa entre las medias de las puntuaciones de los alumnos ($p \leq 0,05$) en función del plan de estudios cursado ($p = 0,000$).

Tabla 47. Medidas de tendencia central y dispersión de los alumnos del plan nuevo y plan antiguo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes.

	Plan antiguo			Plan nuevo			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Evaluación Formativa	203	2,49	0,79	249	2,80	0,72	20706,500	-4,007	0,000

De acuerdo con Hamodi y López (2012), Buscá et al. (2012), Hamodi (2014), Manrique et al. (2010), López-Pastor (2008); Santos et al. (2009), Romero et al. (2017) el empleo de la evaluación

formativa ayuda a percibir el desarrollo de competencias profesionales entre el alumnado. En este sentido, se observa como las puntuaciones medias de los alumnos del Plan antiguo ($\bar{x}=2,49$ DT=0,79) así como las de los del Plan nuevo ($\bar{x}=2,80$ DT=0,72) indican que la percepción del uso de la evaluación formativa en las asignaturas por parte de los profesores durante la FIP, favorecen el desarrollo de las competencias profesionales entre el alumnado. Aunque son los alumnos del Plan nuevo los que lo perciben en mayor medida. En este sentido, el 55,8% de los alumnos del Plan antiguo contestaron que la implementación de métodos de evaluación formativa en el aula aporta *mucho o muchísimo* al desarrollo de las competencias durante la formación inicial, dato que se ve incrementado en un 15,1% para el caso de los alumnos del Plan nuevo. Mientras que el 11,7% del alumnado del Plan antiguo perciben que estos métodos de evaluación les ayudan *poco o casi nada* en el desarrollo de competencias, reduciéndose al 3,5% entre los alumnos del Plan nuevo (ver Figura 14).

La valoración que los alumnos hacen sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de competencias es ligeramente inferior en el Plan nuevo que la realizada por los mismos alumnos sobre las metodologías activas ($\bar{x}=2,86$ DT=0,72).

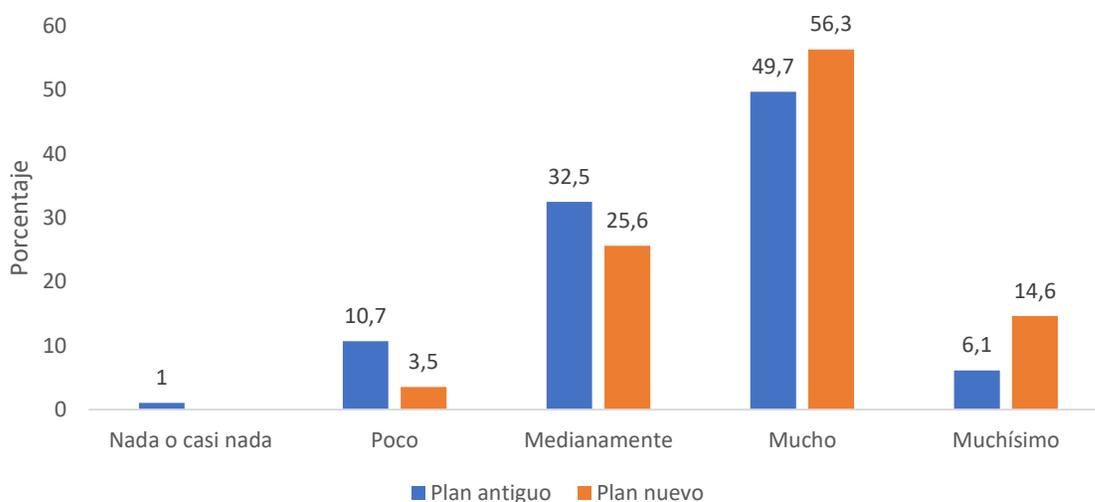


Figura 14. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan antiguo y Plan nuevo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes.

Los siguientes análisis estadísticos exploran las diferencias significativas entre las variables independientes y la influencia de la percepción del uso de la evaluación formativa sobre el desarrollo de las competencias docentes. En este sentido, la prueba de Kruskal-Wallis no aportó diferencias estadísticamente significativas en función de la edad del alumnado y la vía de acceso a la titulación, en ninguno de los planes de estudio, sobre la variable que analiza la percepción del alumnado sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias.

Sin embargo, a diferencia del Plan antiguo, la prueba de Mann-Whitney U mostró una diferencia significativa entre las respuestas de hombres y mujeres sobre la percepción de la aportación que la evaluación formativa realiza al desarrollo de las competencias profesionales durante la FIP entre los alumnos del Plan nuevo. Este resultado estaría en consonancia con Hamodi et al. (2018), que apuntan como las mujeres perciben más el empleo de métodos de evaluación que requieren *feedback* y, por tanto, evaluación formativa.

En la Tabla 48 se muestran los valores de las medias y la dispersión de los datos respecto a la media de los alumnos del Plan nuevo en función de su género, así como el resultado de la prueba de Mann-Whitney U, los valores z de aproximación y la significación correspondiente ($p=0,036$).

Tabla 48. *Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción de la contribución de la evaluación formativa, según el género del alumnado y el plan de estudios cursado.*

	Hombre			Mujer			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Plan nuevo	75	2,54	0,70	168	2,90	0,70	5992,500	-3,833	0,000

En este sentido, se observa cómo vuelven a ser las alumnas las que perciben que la evaluación formativa contribuye *mucho* al desarrollo de competencias profesionales cuando esta se ha utilizado en las asignaturas que han cursado ($\bar{x}=2,90$ DT= 0,70), mientras que los el 54% de los hombres creen que su contribución es más moderada ($\bar{x}=2,54$ DT= 0,70), frente al 24,3% de mujeres que perciben lo mismo. Frente a estos datos, destaca el 75,7% de alumnas con una elevada percepción de la evaluación formativa en su contribución al desarrollo de competencias docentes (ver Figura 15).

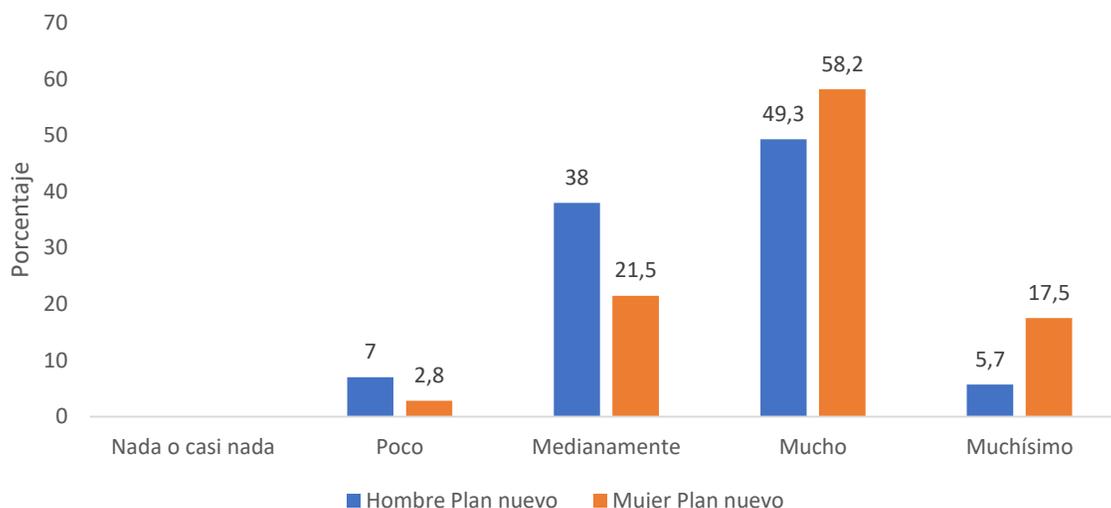


Figura 15. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan nuevo, según género, sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de competencias docentes.

La prueba de Mann-Whitney U también mostró una diferencia significativa entre las respuestas de los estudiantes en función de si cursaron la titulación de Grado en Educación Infantil o el Grado en Educación Primaria (ver Tabla 49) en relación con la percepción de las aportaciones que la evaluación formativa realiza al desarrollo de las competencias profesionales durante la FIP ($p=0,0036$).

Tabla 49. Medidas de tendencia central y dispersión sobre la percepción de los alumnos de la influencia de la evaluación formativa, según la especialidad y el plan de estudios cursado.

	Educación Infantil			Educación Primaria			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Plan nuevo	107	2,90	0,70	135	2,72	0,74	6907,000	-2,097	0,036

Como se muestra en la Tabla 49 los alumnos del Plan nuevo que cursaron los estudios de Grado en Educación Infantil ($\bar{x}=2,90$ $DT=0,70$) perciben que la evaluación formativa contribuye *mucho* al desarrollo de competencias docentes cuando esta la ha empleado el profesorado en las asignaturas de la carrera, mientras que, por el contrario, entre los alumnos que estudiaron el Grado en Educación Primaria las valoraciones bajan ($\bar{x}=2,72$ $DT=0,74$). Así, mientras el 76,8% de los alumnos que cursaron el Grado en Educación Infantil valoran dicha contribución, los alumnos del Grado en Educación Primaria representan el 63,9% del total (ver Figura 16).

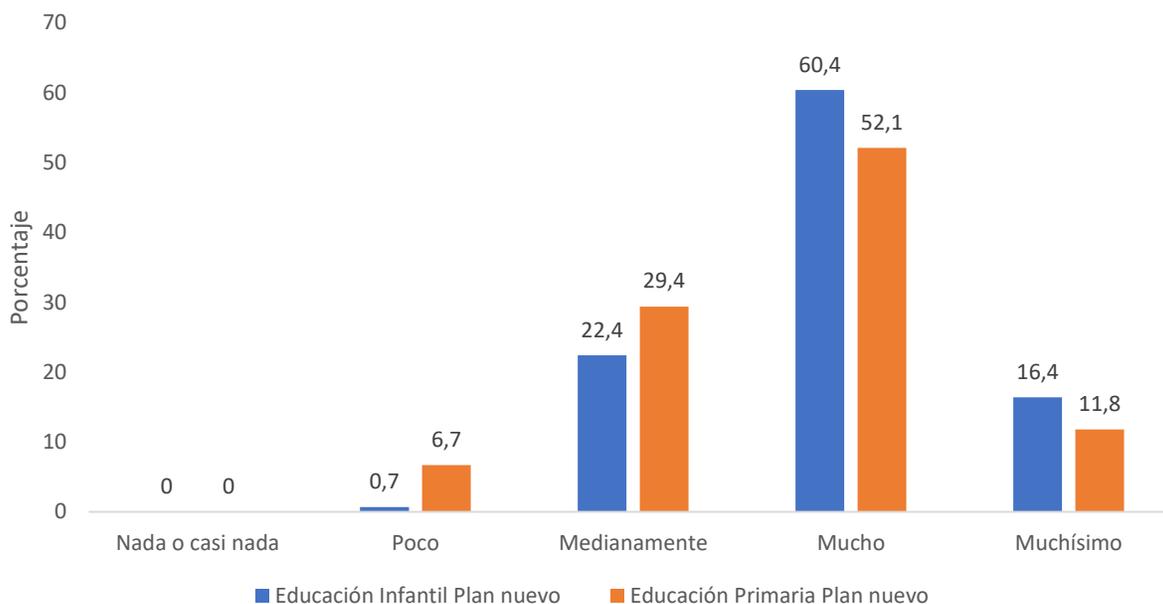


Figura 16. Distribución de la percepción de los alumnos del Plan nuevo, según especialidad cursada, sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes.

4.1.2.- Comparativa entre las percepciones del profesorado del Plan antiguo y del Plan nuevo

En este apartado se ha analizado la percepción que tienen los profesores del Plan antiguo y Plan nuevo, desde una perspectiva comparada, sobre la percepción del grado en que adquieren los alumnos las competencias docentes durante la FIP. Y, en este sentido, se muestran las diferencias significativas en la percepción de los docentes en función de las distintas variables independientes contempladas en la investigación.

En la Tabla 50 se reflejan las medidas de tendencia central y dispersión junto a los valores de significación de la prueba de Mann-Whitney U, que revelan diferencias significativas en las puntuaciones medias en siete competencias docentes, todas ellas con un nivel de significación de $p < 0,05$: C13, C5, C2, C7, C9, C6 y C1.

Tabla 50. Medidas de tendencia central, dispersión y test Mann-Whitney U sobre la percepción del profesorado del grado de desarrollo de las competencias docentes, en función de los Planes de estudio.

Competencias	Plan antiguo			Plan nuevo			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT			
C1 Organizar y animar situaciones de aprendizaje	17	2,16	0,93	41	2,73	0,84	299,000	-2,034	0,042
C2 Gestionar la progresión de los aprendizajes	18	2,41	0,73	40	2,78	0,88	294,000	-2,367	0,018
C3 Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	18	1,94	1,25	40	2,21	0,96	425,000	-,229	0,819
C4 Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	19	2,68	0,80	40	2,46	0,82	406,000	-,869	0,385
C5 Trabajar en equipo con otros docentes	18	2,17	0,98	41	2,81	0,83	258,000	-2,891	0,004
C6 Participar en la gestión del Centro	17	0,84	0,73	40	1,38	0,94	290,000	-2,041	0,041
C7 Informar e implicar a las familias	17	0,87	0,92	40	1,83	1,36	264,000	-2,369	0,018
C8 Utilizar las tecnologías de la información y comunicación	19	2,86	0,63	41	3,18	0,86	388,000	-1,244	0,213
C9 Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	18	1,95	1,11	39	2,90	1,00	277,500	-2,374	0,018
C10 Organizar la propia formación continua	18	2,35	1,06	41	2,67	1,05	415,000	-,523	0,601
C11 Fomentar el interés por la lectura	18	2,50	0,89	39	2,91	1,03	309,000	-1,947	0,052
C12 Fomentar la educación en valores	19	3,00	0,86	41	3,12	0,89	361,500	-1,657	0,098
C13 Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)	18	2,42	1,01	40	3,18	0,98	211,000	-3,456	0,001

Los profesores del Plan antiguo perciben que el alumnado desarrolla las competencias docentes en *algunas* de las asignaturas de la carrera en las que imparten docencia. Las competencias que han obtenido las medias más altas y que, por tanto, son percibidas por parte del profesorado como aquellas que se desarrollan más, están relacionadas principalmente con aquellas orientadas a la preparación del trabajo docente dentro del aula. Destacan así, por orden, la C13 ($\bar{x}=2,42$ DT=1,01), C2 ($\bar{x}=2,41$ DT=0,73), C5 ($\bar{x}=2,17$ DT=0,98), C1 ($\bar{x}=2,16$ DT=0,93) y la C9 ($\bar{x}=1,95$ DT=1,11). Y entre las que perciben que desarrollan en *pocas* de las asignaturas en las que imparten docencia y que, consecuentemente, han potenciado menos en las asignaturas, son la C7 ($\bar{x}=0,87$ DT=0,92) y la C6 ($\bar{x}=0,84$ DT=0,73). (Arribas et al., 2010; Gutiérrez et al., 2013; Merino et al. 2012 y 2019; Gutiérrez-García, 2011) también coinciden con estos resultados.

Los profesores del Plan nuevo perciben en mayor medida el grado en el que los alumnos desarrollan las competencias docentes que los del plan antiguo. Coinciden con los del Plan antiguo que la competencia que más desarrollan los alumnos es la C13 ($\bar{x}=3,18$ DT=0,98) mientras que es

la competencia C9 ($\bar{x}=2,90$ DT=1,00) la que es percibida en segundo lugar. Las competencias C5 ($\bar{x}=2,81$ DT=0,83), C2 ($\bar{x}=2,78$ DT=0,88) y C1 ($\bar{x}=2,73$ DT=0,84) también se consideran que se desarrollan en *bastantes* asignaturas.

Por otro lado, el profesorado que imparte docencia en el Plan nuevo, coincidiendo con el profesorado del Plan antiguo, percibe que las competencias que los alumnos desarrollan en menor medida en sus asignaturas son la C7 ($\bar{x}=1,83$ DT=1,363) que perciben que la desarrollan en *algunas* y la C6 ($\bar{x}=1,38$ DT=0,94) en *pocas* asignaturas en la misma línea que los autores citados anteriormente.

Tabla 51. Distribución de la percepción de los profesores sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes por parte de los alumnos, según Planes de estudio.

	Plan antiguo					Total	Plan Nuevo					Total
	Ninguna o casi ninguna	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas o todas		Ninguna o casi ninguna	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas o todas	
C1	2,1	9,1	31,5	47,5	9,9	100	1,6	4,3	29,2	49,5	15,4	100
C2	2,8	7,0	21,2	60,5	8,5	100	2,7	7,7	12,0	63,9	13,6	100
C5	2,0	11,8	24,4	46,3	15,4	100	0,0	7,4	23,1	50,9	18,6	100
C6	25,7	27,1	45,1	1,1	1,1	100	24,5	18,3	53,9	1,7	1,7	100
C7	27,3	26,4	18,5	20,5	7,4	100	22,7	20,7	19,0	26,1	11,5	100
C9	4,2	7,7	24,7	41,4	22,1	100	2,8	5,3	21,6	39,6	30,7	100

El porcentaje de profesores del Plan nuevo que aumenta la percepción del desarrollo de competencias docentes por parte de los alumnos en *muchas o bastantes* de las asignaturas oscila entre el 6,9% del profesorado en la competencia C9 frente al 9,8% más en la competencia C7 (ver Tabla 51).

Solo el 3,4% del profesorado del Plan antiguo considera que el grado de desarrollo de la competencia C6 por parte de los alumnos se desarrolla en *bastantes o muchas* asignaturas, frente al 53,9% de profesores que perciben que se desarrolla en *algunas* y el 42,8% que lo percibe en *pocas o casi ninguna* asignatura. Un 3,4% de los docentes del Plan nuevo, perciben que los alumnos la desarrollan en *bastantes o muchas* asignaturas frente al 96,6% del profesorado restante.

Algo parecido ocurre con la competencia C7, en la que el 53,7% del profesorado del Plan antiguo percibía el desarrollo de dicha competencia en *pocas o casi ninguna* asignatura frente al 27,9% que lo percibía en *bastantes o muchas*.

En relación con los análisis realizados a los profesores del Plan antiguo y Plan nuevo, con el fin de indagar si existen diferencias significativas en la percepción de los docentes sobre la contribución que realiza el empleo de las metodologías activas en las asignaturas al desarrollo de competencias profesionales durante la FIP, en función de las distintas variables independientes contempladas en la investigación.

En la Tabla 52 se muestra la valoración media de las respuestas de los profesores sobre si las metodologías activas contribuyen a los alumnos a adquirir las competencias profesionales cuando se emplean en las asignaturas durante la FIP, junto a los resultados de la prueba de Mann-Whitney U. Los resultados de la prueba muestran que existe una diferencia significativa entre los profesores ($p < 0.05$) en función del plan de estudios en el que impartían docencia ($p = 0,001$).

Tabla 52. *Medidas de tendencia central y dispersión de los profesores del plan nuevo y plan antiguo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.*

	Plan antiguo			Plan nuevo			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Metodologías Activas	193	2,90	0,88	41	3,45	0,63	258,000	-3,234	0,001

Los profesores, tanto los que impartían docencia en el Plan antiguo ($\bar{x}=2,90$ DT=0, 88) como los que lo hacían en el Plan nuevo ($\bar{x}=3,45$ DT=0,63), consideran que sí ayudan *mucho* a que sus alumnos desarrollen las competencias docentes, cuando utilizan las metodologías activas en sus asignaturas durante la FIP, compartiendo conclusión con Gutiérrez-García (2011). A pesar de que existe una mayor dispersión entre las puntuaciones otorgadas por los profesores del Plan antiguo (DT= 0,88), la percepción de la contribución a las competencias docentes continúa siendo muy elevada. Un 24,5% más de profesorado del Plan nuevo aumentó la percepción sobre la ayuda de

estas metodologías al desarrollo de competencias docentes entre el alumnado a *mucho o muchísimo*, alcanzando el 92,9% del total de profesores (ver Figura 17).

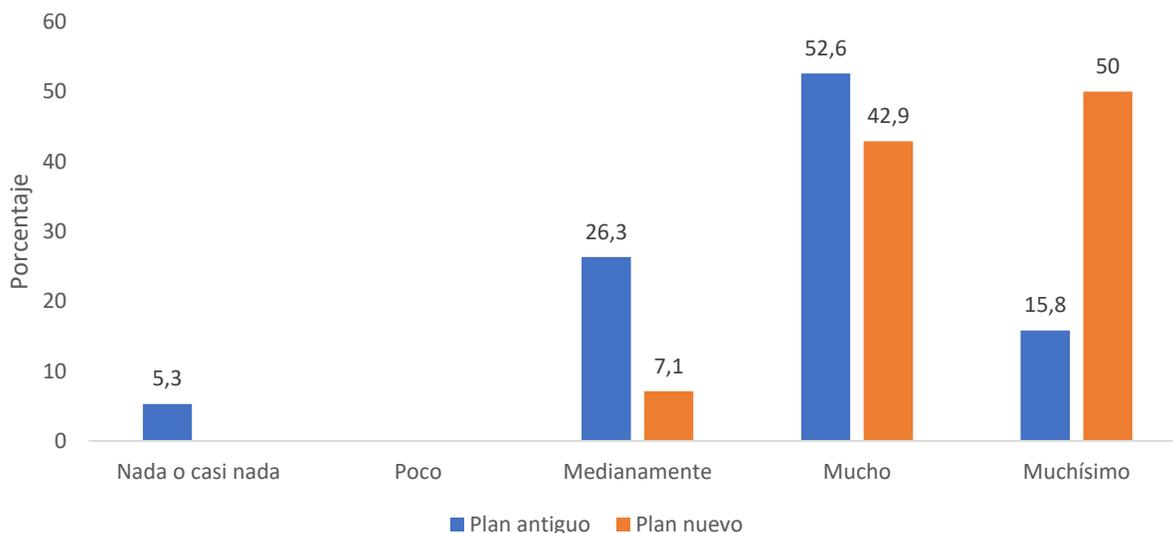


Figura 17. Distribución de la percepción de los profesores del Plan antiguo y Plan nuevo sobre la contribución de las metodologías activas al desarrollo de las competencias docentes.

Los análisis realizados y las pruebas estadísticas correspondientes no revelaron diferencias estadísticamente significativas en la percepción por parte del profesorado de ambos planes de estudio en función de la edad y el género del profesorado. El resto de variables analizadas como formación psicopedagógica, especialidad cursada, etc., no pudieron llevarse a cabo debido al tamaño de la muestra en el Plan antiguo y el plan nuevo.

Por otra parte, la Tabla 53 muestra los valores de las medidas de tendencia central y dispersión, junto a los resultados de la prueba de Mann-Whitney U sobre las diferencias significativas encontradas ($p=0,016$) en relación con la percepción del uso de la evaluación formativa por parte del profesorado para el desarrollo de las competencias durante la FIP en función del plan de estudios en el que imparten docencia.

Tabla 53. Medidas de tendencia central y dispersión de los profesores del Plan nuevo y del Plan antiguo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes.

	Plan antiguo			Plan nuevo			Mann-Whitney U	Z	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	D.T			
Evaluación Formativa	18	2,84	0,75	41	3,37	0,69	280,500	-2,410	0,016

De acuerdo con Hamodi (2014) y Gutiérrez-García et al. (2011) los profesores perciben claramente que la evaluación formativa favorece al desarrollo de competencias docentes. En este sentido, las puntuaciones medias del profesorado del Plan antiguo ($\bar{x}=2,49$ DT=0,79) así como las de los del Plan nuevo ($\bar{x}=2,80$ DT=0,72) indican que la percepción de la utilización de la evaluación formativa en las asignaturas de la carrera, favorecen *mucho* el desarrollo de las competencias profesionales entre el alumnado. Son los profesores del Plan nuevo los mantienen una percepción mayor de la utilidad de la evaluación formativa para que los alumnos adquieran las competencias docentes. Así, el 95,3% de los docentes encuestados perciben que el empleo de la evaluación formativa en las asignaturas contribuye *mucho o muchísimo* al desarrollo de competencias docentes. Este dato supone un incremento en las puntuaciones del profesorado de un 18,8% respecto a los del Plan anterior (ver Figura 18).

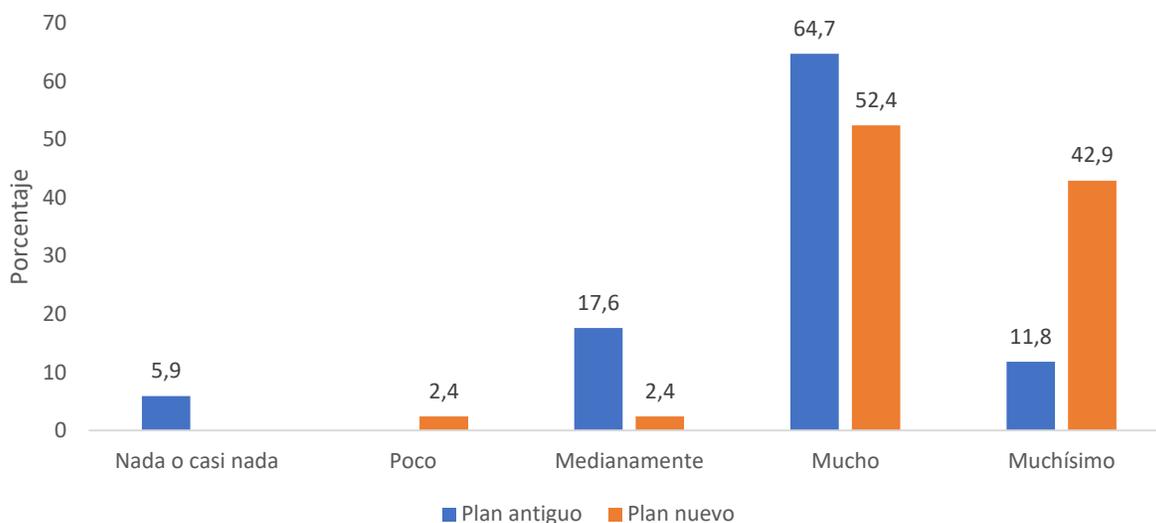


Figura 18. Distribución de la percepción del profesorado del Plan antiguo y del Plan nuevo sobre la contribución de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias docentes.

Al igual que en el caso de la percepción de las metodologías activas, los análisis realizados no revelaron diferencias estadísticamente significativas en la percepción por parte del profesorado de ambos planes de estudio en función de la edad y el género sobre la percepción del uso de la evaluación formativa y su contribución al desarrollo de competencias de los futuros docentes. El resto de variables analizadas como formación psicopedagógica, especialidad cursada, etc. no pudieron llevarse a cabo debido al tamaño de la muestra en el Plan antiguo y el plan nuevo.

4.1.3.- Percepciones de los egresados con experiencia profesional: el estudio cualitativo

Los egresados, después de ejercer como profesores noveles, perciben que todas las competencias analizadas fueron desarrolladas durante la FIP en muchas asignaturas por parte del profesorado. Las más destacadas en el recuerdo de los egresados, son, en este sentido, la C3, C2, C12, C1 y C13. Por el contrario, consideran que la C9 fue trabajada en bastantes asignaturas, mientras que la percepción general sobre la C6 y la C10 fueron desarrolladas en algunas asignaturas.

Preguntados por las tres familias de competencias que consideran imprescindibles que se desarrollen durante la FIP (ver Figura 19), los egresados con experiencia profesional destacan 5 competencias. En primer lugar, la C3 con un 22,9% de las respuestas. El segundo lugar corresponde a las competencias C13 y C1, con un 14,6% y el tercer lugar lo ocuparían las competencias C7 y C12, ambas estrechamente relacionadas, con un 10,4% de las opiniones.

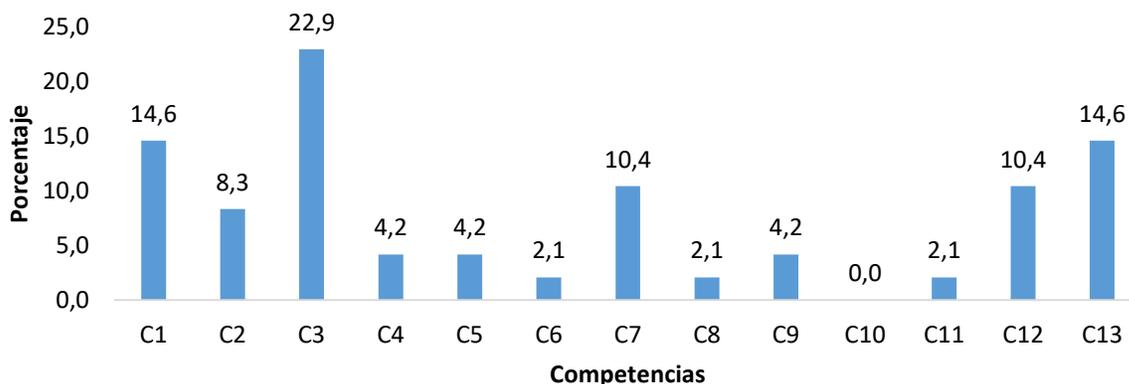


Figura 19. Competencias profesionales imprescindibles a desarrollar en la FIP, según los egresados del Plan nuevo con experiencia profesional.

Entre las competencias que son percibidas como las más necesarias para el ejercicio de la profesión, coincidiendo con se observa como el principal interés de los profesores noveles se manifiesta en aquellas competencias docentes que están más relacionadas con el trabajo del docente dentro del aula y en un segundo momento, aparecen como necesarias otras competencias que requieren de la implicación y el esfuerzo conjunto con otros actores implicados pertenecientes a la comunidad educativa como la propia familia.

A pesar de percibir que la atención a la diversidad (C3) es la competencia que recuerdan más se desarrolla durante los estudios universitarios y, precisamente por ser considerada una de las más importantes, de acuerdo con Rebollo-Quintela et al. (2013), los egresados que han ejercido la profesión consideran que se afronta desde una perspectiva demasiado teórica durante la FIP. Entre los principales discursos identificados, especialmente entre los egresados del Grado de Educación Infantil, se apunta a varias razones: Por un lado, consideran que predomina la teoría sobre la práctica y, por otro, que les faltan recursos y estrategias que les permitan resolver las distintas situaciones con las que frecuentemente se encuentran en el aula. Les falta experiencia y eso les genera incertidumbre e inseguridad en el trabajo.

Se ve todo muy teóricamente, pero no te haces a la idea de lo que te vas a encontrar en el aula” [E2 - Grado en Educación Primaria, colegios públicos].

“la atención a la diversidad lo hemos visto en teoría, pero no hemos visto estrategias. Nunca has estado sola con niños en clase y si tienes niños con un TDA, retraso madurativo, etc. el trabajo es muy complicado. Y siempre, siempre, tienes algún alumno en clase. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

La atención a la diversidad se ve de forma muy general y poco aplicado a la realidad del aula. [E8 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Porque nos cuesta bastante y los alumnos son muy diversos y no sabes muy bien cómo abordarlo. [E9 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

La competencia C13 (Elaboración de diseños curriculares, programaciones y unidades didácticas) es otra de las familias de competencias que los egresados que han ejercido la profesión consideran que se deberían desarrollar en mayor profundidad durante los estudios universitarios. Destacan tres argumentos principales: a) orientado a ir mejor preparado para la oposición y tener más

oportunidades de acceder a un empleo, como también destacan Orús y Vived (2009), b) las dificultades asociadas a la falta de experiencia que se suman a la necesidad de una rápida adaptación a la realidad de un centro y de unos alumnos que son desconocidos y c) orientado a obtener una mayor autonomía ante el uso en los colegios de los materiales previamente definidos por las grandes editoriales. Este tipo de preocupaciones y demandas por el desarrollo de la competencia C13 durante la FIP es más frecuente entre los egresados del Grado de Educación Primaria.

Hace falta incidir mucho más en las unidades didácticas en la universidad, y no solamente por la práctica docente sino también por la oposición. Teóricamente, cuando llegas a un colegio, tienes un mes para entregar la programación inicial. Partes de que desconoces al grupo de alumnos (aunque estés con ellos durante ese tiempo, pero no les conoces) y te tienes que adaptar al colegio en todo. La realidad es que coges el material de una editorial, lo cortas y pegas, lo metes en la Programación General Anual (en adelante PGA) y lo envías a inspección educativa. Esto es una realidad. Esa programación tiene sus objetivos, sus contenidos, sus criterios de evaluación... todo. Pero es que luego, tú tienes que elaborar tu programación de aula, que es lo fundamental. Y es ahí donde más se debe incidir durante la formación inicial. Porque la PGA al final la haces con los contenidos de la editorial o de la ley, está claro. Pero luego tú tienes que elaborar una programación didáctica dentro del aula, donde detalles qué quieres hacer realmente: qué objetivo tienes ese día, qué tarea, qué contenidos vas a explicar, etc. y, entonces, ese día a día es lo tienes que programar. Teóricamente la programación de aula está exigida por ley. Pero hay gente que lo hace, gente que no lo hace y yo, en base a mi experiencia, te puedo asegurar que nunca ha venido un inspector de educación a pedirme esa labor de aula. Pero más allá de la ley o no ley, es que yo creo que la improvisación del profesor en el aula no es buena. Por eso creo que es muy importante la programación didáctica diaria, la real, la que sufre modificaciones a diario. Porque tú a lo mejor te planteas que los niños hoy aprendan la tabla del dos y termina la clase y no lo han aprendido. No pasa nada, es un documento que lo puedes adaptar pero que ayuda muchísimo en tu planificación diaria. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

La programación de unidades didácticas siempre se tiene que dar importancia para la oposición y como independencia de los materiales de las editoriales. Si no, cuando llegas al colegio te dejas arrastrar por los libros de texto. Insistir durante la FIP en el diseño de programaciones didácticas nos ayudaría a ser más... independientes. Sería interesante que te enseñaran a diseñar actividades en función de los estándares de aprendizaje o que tengas distintas píldoras que te pudieran ayudar... Cuando haces alguna unidad didáctica en la universidad, y se hacen pocas, el problema es que al final no lo aplicas de verdad en un aula. Haces unidades didácticas como ejercicios para las asignaturas, pero si luego no las

puedes aplicar en un contexto real verdaderamente no aprendes. Eso le quita el valor o la utilidad o la funcionalidad de la tarea, porque no sabes si realmente lo haces bien o mal. [E15 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

No sabes elaborar perfiles competenciales al alumno, no sabes hacer unidades didácticas, etc. No me planteo continuar toda mi vida con el libro. Y, como no sé hacerlo, necesito esa formación. [E13 – Grado en Educación Primaria, colegio público].

Entre las aportaciones que los egresados realizan para mejorar el desarrollo de esta competencia docente destaca la del trabajo por competencias de una forma más transversal que favorezca la integración y el desarrollo de otras competencias al mismo tiempo, así como su mayor puesta en práctica durante los últimos cursos de la FIP.

Además, sería interesante que la elaboración de diseños curriculares y las propias unidades didácticas se desarrollaran durante la carrera teniendo en cuenta otras competencias como la de afrontar los dilemas éticos de la profesión, por ejemplo, así se podría trabajar mejor en el aula el plan de acoso, la convivencia escolar, etc. [E11 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Sería mejor que los diseños de unidades didácticas se desarrollaran al final del proceso de la formación inicial, porque es mejor hacerlo cuando tienes afianzados los contenidos que tienes que aprender, porque si no no se puede hacer bien una unidad didáctica. Y es que llegas al aula y no sabes hacerlo. Y al final lo que te condiciona es el libro. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Entre los discursos de los egresados con experiencia docente, el desarrollo de la competencia C13 aparece frecuentemente unida a la competencia C1 (*Organizar y animar situaciones de aprendizaje*). El discurso, aunque se mantiene en ambos Grados, prevalece entre los profesores noveles del Grado de Educación Infantil. Se vuelve a demandar mayores recursos que les permitan poner en práctica en el aula los conocimientos teóricos adquiridos.

Ambas familias de competencias están muy relacionadas. Y cuando esa relación no se recoge correctamente en las programaciones no se refleja en el trabajo dentro del aula. [E14 - Grado en Educación Infantil, colegio privado].

Cuando terminé la carrera yo estaba muy verde en organizar situaciones de aprendizaje, por ejemplo, en entornos virtuales. Durante la carrera vemos muchas cosas de TICS, pero no te enseñan a utilizar las herramientas para aplicarlas cuando tú llegas al aula. Yo creo que no. Es más genérico. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

La C1 porque es en lo que se basa la actividad docente. Al final, debes planificar las unidades didácticas teniendo en cuenta los intereses de los niños para enganchar al alumnado y que todos los niños aprendan. Pero, sobre todo, lo que necesitamos son recursos para poner en práctica cuando estás en el aula. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Las competencias C7 (Informar e implicar a las familias en la vida del centro) y C12 (Fomentar la educación en valores) también se presentan muy relacionadas entre sí dentro del discurso de los egresados con experiencia docente. La educación en valores adquiere una dimensión especial no solo en relación al aprendizaje adquirido durante la FIP, sino también por la puesta en práctica por parte del colegio y la propia familia.

También es muy importante la educación en valores que, aunque se desarrolla bastante en la universidad, luego nos encontramos con que en los colegios se aplica bastante mal. El desarrollo en la universidad tiene que ser aún más significativo entre los futuros docentes. Los valores no se trasladan a la sociedad. Hay un punto en el que algo rompe, que ves el mundo y dices me da igual. Los profesores necesitamos más plus en ese sentido. El problema puede estar también en las familias. Nosotros estamos 5 horas con los niños y el día tiene 24 horas. Si no se refuerza la implicación de las familias en la educación, aunque no sea en contenidos sino a nivel de pensamiento crítico, de ciertos valores... no vamos bien. [E12 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Porque valores es fundamental, los niños saben términos, pero no lo llevan a cabo. Saben qué es la empatía, pero no son empáticos. Los niños y las familias están muy pendientes de que se den del libro y las fichas del libro. Al final lo que condiciona todo es el libro. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Y la educación en valores, porque los padres son muy permisivos y veo muchas carencias de valores. Yo lo trabajo mucho a través de la educación emocional. Deben aprender primero a ser personas antes que aprender a leer escribir. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Tenemos una metodología IB que se llama bachillerato internacional que pretende que a través de preguntas el alumno se motive y aprenda. Con ellas nosotros también evaluamos habilidades, valores, actitudes, etc. [E9 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Consideran que la competencia C7 es muy importante debido a que, en ocasiones, existen muchas dificultades para llevarla a cabo. En este sentido, llegan a señalar esta competencia como una de

las tareas más difíciles y delicadas de su trabajo. En su discurso destacan frecuentemente los argumentos que inciden en la responsabilidad que tienen los equipos directivos en esta tarea en la línea de García-Bacete (2006) y Garreta (2015) y de la predisposición del propio profesorado del centro. En el mismo sentido que Álvarez (2014) perciben la distancia existente entre los actores implicados, que parece no siempre tienen los mismos intereses:

Tengo la sensación de que la comunidad educativa está formada por muchas partes: familia, centro, el alumnado, los profesores, la propia universidad, el Ampa... Todo. Pero me da la sensación de que cada uno va por su lado. A veces tengo la sensación de que lo que se explica en la universidad y lo que ocurre en el centro es un mundo diferente. Deberíamos remar todos hacia el mismo lado. Por ejemplo: en uno de los colegios en el que estuve hacíamos grupos interactivos y los niños aprendían mucho más. Hacíamos talleres de matemáticas y lengua con aplicación en la vida diaria... todo era mucho más significativo. En este sentido es en el que la implicación de los profesores y de los padres también tiene que ser todavía mucho mayor dentro del centro. Pero a los colegios normalmente les cuesta mucho abrir las puertas de par en par a los padres. Otros lo hacen y no encuentran la respuesta entre los padres que ellos esperaban. A ver, esto lo que implica es que abrir las puertas a las familias requiere un trabajo extra. Y hay muchos colegios que no están dispuestos a realizar ese trabajo extra porque al final hay mucha gente que cumple con su horario y se va a casa. Y cuando tú abres las puertas a las familias hacer eso es más difícil. Me he encontrado a muchos maestros que no están dispuestos a ello. La realidad es esa. Hay colegios que no están dispuestos a abrir las puertas por ese motivo. Al final todos las abren porque están obligados, pero ni se hace tanto como se debería o no del modo como se debería hacer. [E12 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Las familias colaboran en todo lo que pido. En actividades como venir a celebrar el conejo de pascua, decorar el cole, leer el cuento, hablar de su profesión, etc. Los padres reciben formación ya que hacemos talleres sobre autonomía personal para poner en común cómo se trabaja la autonomía personal en el aula y saber cómo lo trabajan en casa. Para que los padres vean lo que pueden hacer sus hijos solos les ponemos muchos videos. Y durante el curso vienen, hacen una actividad y se van, no se quedan cuando yo explico. Me gustaría que las familias entraran más en el aula, sobre todo en el periodo de adaptación, pero desde el colegio no se permitió. Noto la presión elitista de este colegio y siento la presión para con la familia: hay que ser perfectos y demostrárselo a los padres. A veces no se toman las mejores decisiones pedagógicas para los niños, si no para los padres. Exigen la excelencia porque invierten mucho tiempo y dinero, los niños están desde las nueve hasta las cinco y cuarto. Desde la dirección no se arriesgan a que existan conflictos o a que haya quejas. [E14 – Grado en Educación Infantil, colegio privado].

En muchos colegios tienes compañeros que dicen que las familias cuanto más lejos mejor. Pero quizás dependa de qué familias y de cómo tú lo gestiones. Pero yo creo que para los niños es muy beneficioso que vean que no son dos mundos separados. A mí me gustaría meter a los padres en el aula, a lo mejor no se puede todos los días si los niños se distraen. Hay momentos que necesitas una ayuda extra. Yo desde luego si pudiera lo haría más, pero es cierto que tienes que seguir un ritmo en el aula que no te permite hacer ese tipo de actividades a diario. [E2 – Grado en Educación Primaria, colegio público].

Cada centro ve la familia de forma diferente: como amigo y una gran ayuda o cuanto más lejos mejor. Yo nunca he tenido un problema. ¿Tener las puertas abiertas a los padres y que entren y salgan cuando quieran? yo no lo he visto. No sé por qué participan o no en un centro o la diferencia que puede haber en la participación entre un colegio y otro. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

El año pasado sí que estuve en un colegio en el que se organizaban talleres una vez al mes para que los padres elaboraban materiales didácticos, pero en el resto de colegios y en el que estoy ahora, nada de nada. Vinieron el día de los carnavales para ayudar a vestir a los niños y ya está. No gusta mucho que entren los padres y menos al aula. Es como que se sienten evaluados o vigilados. [E1 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

De acuerdo con las investigaciones realizadas por Garreta, Llevot y Bernad (2011) Solé (1999) y Garreta (2014) la percepción de que la educación mejora si se implica a las familias está muy generalizada entre los profesores noveles de la primera y segunda promoción de los nuevos Planes de estudio. Tal y como ha quedado reflejado, consideran un freno determinadas actitudes por parte del profesorado, aunque la diferente implicación y participación de las familias según en el centro en el que se trabaja también es un tema recurrente. En este sentido, y según los egresados con experiencia profesional, el peso de las familias a la hora de implicarse y participar en el centro depende también de la titularidad del centro y del estilo de dirección del centro. Garreta (2015) afirma que son los colegios los que deben reconocer la importancia de dar el paso y liderar la implicación de las familias en los colegios para mejorar la comunicación e incluso la relación con las familias o incluso en la línea de García-Bacete (2006) abrir más la escuela a la familia.

La participación de las familias depende del centro. Hay centros en los que se fomenta y se percibe como muy positivo, pero en los colegios tradicionales no les gusta absolutamente nada. No quieren que los padres entren en el colegio. Yo imagino que en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) lo pondrán como un principio fundamental, pero a la hora de la verdad nada de nada. Depende tanto del equipo docente como del equipo directivo, porque si el equipo directivo te dice que no lo haces... En mi cole hemos querido otra compañera

y yo involucrar a las familias en el aula y nos ha dicho el equipo directivo que, si el resto de compañeras no quieren, no podemos hacerlo. Sin embargo, si el equipo directivo hubiera querido lo habríamos hecho. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

La falta de interés o de tiempo de algunos padres, en la misma línea que Garreta (2015) o García-Bacete (2006) también queda patente en el discurso. Aunque es más frecuente encontrar este discurso entre los egresados del Plan nuevo con experiencia docente en colegios privados y concertados.

Depende también del contexto con el que trabajas: esta zona es de rentas más bien altas y hay algún padre que se involucra mucho. Pero otros te sueltan al niño, les apuntan a extraescolares y no quieren saber nada más. He visto más ganas de participar en otras zonas de rentas más bajas. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

La participación con las familias es muy poca cosa. Tutorías y poco más. Ej.: para carnaval nos ayudan a hacer el disfraz del niño. La familia no entra en el aula, no somos una comunidad. El centro tampoco da pie a la participación de los padres, siempre hay padres que no quieren, pero a otros les encantaría. [E8 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

La participación de los padres es muy escasa en este colegio. Tienen un nivel económicamente alto, pero dejan a los niños a las 7 y media y los recogen a las 6 de la tarde. El colegio organiza actividades, pero más para patrocinar el colegio. Si les propones trabajar las profesiones a los padres, alguno viene; que vengan a una tutoría es complicado porque tienen que pedir horas en el trabajo o si los niños se ponen malos tú les das el apiretal porque te dicen que en dos o tres horas no pueden llegar. Los padres participan si les pides cosas que hagan en casa, cuando se pide la colaboración en casa y es una tarea muy sencilla. Si les pides muchas cosas se quejan. [E9 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

En este colegio se intenta implicar a las familias en todo. Tengo la sensación de que en los colegios privados se tiene mucho cuidado con las familias, tienes que argumentar todo para tenerlos contentos. Pero los padres se entrometen mucho. Todo el mundo cree que sabe de educación y creen que deben meterse en todo. Por ejemplo, se pegan dos niños y los padres, con tal de defender a su hijo, cuestionan tu imparcialidad por intentar corregirle. Entonces, el equipo directivo habla con los padres, pero sinceramente no me sentí respaldada. Hay que tener mucho cuidado. [E7 - Grado en Educación Primaria, colegio privado].

Los padres vienen una vez al trimestre para ver los resultados de los proyectos. Me encantaría que entraran conmigo en el aula para que sepan cómo trabajamos en el aula y

ayudarles a ellos en casa. Nosotros lo hemos planteado, pero al final el que puede viene. Todos tienen un horario de trabajo y llegar a un conjunto grande de padres es muy difícil. Los padres dan prioridad a las fichas. Es frecuente que venga un padre que te dice que no ha hecho 10 fichas y no entiende que a lo mejor los niños lo han hecho con juegos. No son muchos padres, pero con que haya dos ya te ves obligado a rellenar los libros enteros. Cuando no tienes tiempo, al final de trimestre te ves obligado a bombardear a los niños con un taller de fichas y más fichas, con las que los niños ni están aprendiendo, ni entendiendo, ni comprendiendo. Todo porque los padres quieren ver las fichas hechas. Los padres tienen mucha voz, y guían la manera de proceder del colegio. Nosotros tenemos la figura de coordinador de infantil y primaria que es la que hace un poco de cortafuegos e intenta solucionar ciertas cosas. Y nosotros intentamos hacer una reunión trimestral para explicarles cómo funcionamos o cómo vamos y demás. O si no llegamos que sepan que lo hacemos de otro modo, pero son los padres los que, si dicen que hay que hacerlo de otro modo, se hace. [E10 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Cuando alguno de los egresados ha trabajado en algún colegio, principalmente de titularidad pública con otra forma de hacer y con otra concepción de colegio como las comunidades de aprendizaje, la participación de las familias aumenta y la relación es más satisfactoria. En el mismo sentido. Aguilar (2017), Garreta (2012, 2014, 2015) Díez y Terrón (2006) manifiestan que una comunicación más fluida con las familias repercute sobre la calidad de la educación.

La experiencia con las familias, salvo en un colegio, ha sido muy positiva porque el centro trataba de incluirlos. También he trabajado en algún centro que promueve grupos interactivos y es genial. Y a las tutorías suelen asistir todos los padres. [E11 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Yo creo que parte de la clave está en que los padres sepan que son bienvenidos y que cuentas con ellos para todo. No que los utilizas para que te organicen la fiesta de carnavales y poco más. Si tú reduces la participación de las familias a eso, al final fracasas. Porque te va a venir un grupito muy pequeño y siempre van a ser los mismos. También es cierto que hay familias que pasan. Te llevan a los niños porque hay que llevarlos y punto. Con esos padres que no quieren, no puedes hacer nada. [E1 - Grado en Educación Infantil, colegios públicos].

Todo esto se percibe aún más cuando ejercen la labor tutorial. Todos los egresados entrevistados han ejercido la labor tutorial y valoran muy positivamente esta parte del trabajo docente y, entre las ventajas, destacan la mayor relación con los niños, la mayor complicidad e implicación con el alumno, el poder ayudarles más y mejor al tener acceso a una mayor información sobre el alumnado y el hecho de que los propios niños les consideran un referente.

Me gusta mucho ser tutora por la parte del alumnado. Les tienes de referencia y ellos a ti. Es muy interesante por estar en contacto con las familias, pero a veces es complicado. Mucho trabajo, pero es muy necesaria la labor y también muy gratificante. [E15 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Como tutora se conecta más con los alumnos, tienes más relación con ellos. La relación es más potente y la enseñanza es más sencilla. Como especialista no eres su referente. Y si tienen un problema recurren al tutor. Es más fácil llegar a conectar con los alumnos. [E7 - Grado en Educación Primaria, colegio privado].

La experiencia muy bien, te da la facilidad de conocer mejor a los niños, a sus familias y toda su problemática y poder ayudarles desde cerca. Es lo que más me ha gustado. He estado en colegios con muchos problemas, de difícil desempeño y, bueno, me he tenido que enfrentar a situaciones que han sido duras, pero muy gratificantes a la vez. Por ejemplo, un caso de una niña que tuve que avisar a servicios sociales, apenas se la lavaba el pelo, siempre tenía piojos, si un día pintábamos con los dedos y se manchaba a los dos días venía con la camiseta sucia. Me empecé a dar cuenta de qué pasaba algo y avisé en el centro. Me pidieron que avisara a servicios sociales y abrieron una investigación y le retiraron la custodia a la madre. Fue duro, las reuniones con la madre, las relaciones con la familia fueron muy complejas, y sobre todo que esto fue en el primer trimestre del primer año que estaba trabajando. Pero bueno..., bien. Tenía un niño también que tenía una orden de alejamiento de su madre, pero su madre llevaba burka y la persona que venía a recogerlo también llevaba burka. Entonces, todos los días que le venían a buscar yo tenía que meterme dentro para asegurarme que quién le venía a buscar no era la madre, que se levantase el burka, verla... no sé. Que fueron una serie de circunstancias complejas, cosas para las que no te has preparado mentalmente y cuando te enfrentas a esas situaciones dices ¡uf! Es duro, pero luego te recompensa porque dices: sé que esto ha sido por el bien del niño o de la niña. Entonces... [E4 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Lo mejor de ser tutora es que al final estás con un grupo de alumnos durante todo el curso y te familiarizas con ese grupo y puedes ver su evolución en el aprendizaje y ajustarte a sus necesidades. Si eres especialista te tienes que ajustar a la tutora y no puedes actuar libremente. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

El trato con la familia se percibe como una tarea muy difícil cuando surgen desencuentros para los que son necesarias muchas habilidades sociales y de comunicación a la hora de trasladar una determinada problemática relacionada con los alumnos, su rendimiento o las relaciones con otros compañeros, sobre todo cuando existe una sobreprotección familiar como, por ejemplo,

La experiencia ha sido muy buena, me gusta mucho ser tutora porque te implicas más con los alumnos. También es verdad que tienes muchas más tutorías con los padres y eso es mucho más conflictivo. De hecho, algo positivo cuando no eres tutora es que no tienes que atender a padres y es un descanso. Igual que hay familias con las que puedes trabajar, en todos los colegios que he estado (y han sido muy variopintos), siempre te encuentras familias muy a la defensiva. Parece que en ocasiones el maestro se convierte en enemigo. Muchas veces, cuando un niño no llega a los objetivos académicos parece que el problema es del profesor. Y no admiten que mucha disciplina tiene que venir de casa. Por ejemplo, muchas veces prefieren oír que el niño no llega a que el niño no trabaja. A veces se crean situaciones violentas, hay que tener un tacto excesivo. O cuando hay un problema entre niños y los padres están muy susceptibles con el tema; en cuanto el niño repite tres veces el nombre de un compañero los padres vienen a preguntar qué estamos haciendo. Hay determinadas familias que están muy a la defensiva en determinados aspectos. Y si a los profesores se nos pasa algo, que puede pasar, primero infórmame y pídemme ayuda. Pero primero ven a hablar. Pero no, ves como vienen ya calentitos. Es una cosa que se habla mucho en los claustros y todos lo perciben igual: que de un tiempo a esta parte hay mucha sobreprotección de los niños y demandan que esa sobreprotección pase al colegio y no se dan cuenta que están convirtiendo a los niños en niños burbuja. Los niños están muy acostumbrados a que los padres intervengan. Pero tampoco sabría decirte porqué. [E3 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Te les tienes que ir ganando. Depende de la realidad social, cultural y de lenguaje que tengas. Depende de tus habilidades. Siempre intento estar ahí para ellos de una forma cercana, pero con el conocimiento y la responsabilidad de que hay que hablar de su hijo. [E15 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Por otro lado, y en relación con la contribución de las metodologías activas al desarrollo de competencias docentes, los egresados con experiencia laboral valoran favorablemente su uso por parte del profesorado con el fin de desarrollar las competencias docentes durante la FIP. Álvarez et al. (2009), López-Pastor (2009), Robledo et al. (2007), Pinedo et al. (2017) García et al. (2017), González y Ramírez (2013), consideran que es un aporte favorable y destacan varios argumentos: sientan unas bases correctas para la transferencia del aprendizaje y contribuyen al desarrollo de aprendizajes más significativos. El empleo de metodologías activas no está reñido con el reconocimiento a la importancia de los contenidos en las asignaturas.

La forma en la que tú aprendes va a influir también en cómo enseñas. Si tú aprendes con metodologías activas y ves por ti mismo los resultados porque aprendes mejor y con más ganas, las interiorizas e intentarás llevarlas después a la práctica. [E10 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Las metodologías activas fomentan el aprendizaje. No es igual intentar desarrollar determinadas competencias solo con lecciones magistrales, porque lo normal es que la asignatura se te quede en eso, en demasiado teórica, que de alguna manera te impliquen en tu propio aprendizaje. Es más significativo, por supuesto. [E16 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Yo creo que nos faltan contenidos, aunque mucha gente me mataría por decir esto. Porque se supone que no tienes que saber lo mismo que un alumno de primaria, sino que tienes que saber más que un alumno de primaria. Puedes llegar a sexto y los niños son muy curiosos y te ponen en más de un aprieto. [E3 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Preguntados por la transferencia y el empleo que hacen de estas metodologías durante el ejercicio de su profesión, existe un cierto consenso en que aún queda mucho por hacer en los centros, sobre todo en la etapa de la educación primaria. Las metodologías activas se llevan a la práctica en mayor medida durante la etapa de educación infantil y vuelve a surgir la importancia que tienen en este sentido los equipos directivos y los profesores de los centros. Algunos colegios de titularidad privada o concertada apuestan por sus propias metodologías activas, como Montessori o Bachillerato Internacional. En estos casos, al ser una elección del propio centro, el uso de las metodologías está más generalizado e incluso se aplican de una manera continuada, sin rupturas entre los ciclos de infantil y primaria, aunque la puesta en práctica sea diferente entre los ciclos. La decisión de aplicar las metodologías activas no la toma el profesor, le viene dado desde el equipo directivo, aunque destacan las ventajas de estas metodologías en la misma trayectoria que Renaud, (1985) o Quinto (2014).

Nosotros no tenemos fichas es todo a través de la manipulación de materiales, juegos activos, creatividad, tecnologías, es la metodología de bachillerato internacional. Se continúa en primaria. Es más, por proyecto, por investigación, debates, etc. [E14 – Grado en Educación Infantil, colegio privado].

Yo trabajo todo el tiempo por aprendizaje cooperativo, en el cole, en todos los niveles. La participación aumenta y hace que se acelere y agilice todo un poco. El equipo directivo planifica todos los cursos con metodologías activas. Está muy concienciado. Las decisiones las toma el equipo directivo y tú lo haces, no es algo que esté muy consensuado con el profesor. [E7 - Grado en Educación Primaria, colegio privado].

Las opiniones sobre el uso de las metodologías activas en los centros concertados presentan más disparidad de opiniones. Y, en opinión de los egresados, el papel de las familias juega gran importancia en este tipo de centros, tanto privados como concertados. La preocupación que muchos de los padres tienen por terminar los contenidos de las áreas o materias dentro del aula, puede llegar a condicionar el uso de dichas metodologías activas. En la misma línea que Méndez et al. (2015) se pone de manifiesto que los profesores más jóvenes son los que más emplean las metodologías activas en los centros.

Digamos que se intentan introducir las metodologías activas. Depende mucho de la inquietud del profesorado. Porque luego los padres quieren ver las fichas de Anaya y que el libro que han pagado está hecho. Es difícil encontrar el tiempo para hacerlo todo. [E10 – Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Utilizo ABP, aprendizaje cooperativo, *Braingym* que son ejercicios corporales que tratan de conectar los dos lados del cerebro con el resto del cuerpo porque así se prepara para el aprendizaje, para activarles, para tranquilizarles, etc. Generalmente por parte de la dirección sí son propensos a utilizar metodologías activas y también por parte del profesorado más joven. Los más mayores si tienen que cambiar el chip... ya es más complicado. [E6 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Nosotros usamos IB es una metodología activa, que continúa en primaria. No se deja de trabajar por el cambio de ciclo, aunque en infantil se trabaja más por proyectos y en primaria con libros. [E9 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

En opinión de los egresados con experiencia docente, la percepción de la utilización de metodologías activas en las aulas de los colegios públicos presenta mayor variabilidad, puesto que argumentan que depende mucho de los centros y del perfil del profesorado. En los colegios públicos también es más frecuente el uso de estas metodologías durante la etapa de infantil, pero lo más habitual en la percepción del egresado es que no existe continuidad en la etapa de educación primaria. Hay una ruptura en la forma de trabajar del maestro y no se continúe durante la etapa de la educación primaria.

En educación infantil están muy a la orden del día en todos los centros en los que he estado. En educación primaria les veo muy reticentes, porque están todavía como muy chapados a la antigua: que los niños se sienten, que los niños estudien y luego se examinan de lo que han visto y ya está. En primaria es lo que he observado en todos los centros en los que he trabajado. Y esto no solo lo veo yo como maestra, sino también otros compañeros con los que he ido coincidiendo. O sea, las metodologías activas están como muy a la orden del

día, pero en primaria no. No hay como una verticalidad o continuidad que se siga, si no que se llega a primaria y parece que se corta. Es una pena porque en infantil se trabaja mucho que los niños experimenten, que trabajen a través de los sentidos y se considera que cuantos más sentidos intervengan en el proceso de aprendizaje, más significativo va a ser este. Y en primero es sentarte delante de un libro, leer, estate sentado y no te muevas. [E4 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Los dos últimos años trabajamos por proyectos. El proyecto en 5 años era del colegio, lo habían elaborado los niños. Decidían ellos. Y resulta mucho mejor. Trabajábamos mucho con materiales manipulativos, por ejemplo, en matemáticas. Pero donde estoy ahora, me he tenido que adaptar y estoy trabajando con libros porque es un colegio muy tradicional. Aunque yo intento meter las metodologías activas cuando puedo, pero para terminar las fichas del libro necesitas mucho tiempo. Con las metodologías activas puedes implicar más a las familias y a toda la comunidad, con libro no te da tiempo a nada. Este cole es más tradicional, con una plantilla de profesoras mayores definitivas. Muchas eligen libro porque es más cómodo: hacer 8 fichas al día es su jornada. Y yo también veo que el equipo directivo no dice nada y nadie se involucra. Las interinas están más motivadas, pero me llama también la atención que hay alguna profesora joven de treinta y algún año que piensa como ellas. Todavía me sorprende muchísimo de que se esté trabajando así. Pero parece que es lo que se respira. Depende de dónde caigas. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

¿Metodologías activas? En primaria no se usan. Metodología tradicional y punto. Y si te sales un poco de lo normal, según el cole que pilles, tampoco gusta. Yo que, por ejemplo, hago muchos cursos de formación y va todo enfocado a metodologías activas, programaciones didácticas creativas, etc., no lo puedo aplicar en el aula. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Es frecuente, también, encontrar discursos entre los egresados que han trabajado en colegios públicos que relacionan el empleo de las metodologías activas con el uso de los libros dentro del aula y las resistencias que llegan a presentar los propios profesores a la hora de aplicarlas, sobre todo entre el profesorado fijo y con más edad del claustro, bajo la permisividad de los equipos directivos:

En todos los colegios en los que he estado, los equipos directivos nos dejan mucha libertad dentro del aula y eso lleva a que cada uno hace un poquito lo que quiera. Cuando vas a un cole que siguen el libro de texto no puedes llegar y decir soy la nueva y ahora lo quito todo y ala, pero si no te sales mucho de eso sí puedes aplicar metodologías activas. [E3 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Yo lo que te digo es que, por lo que veo, la gente está bastante acomodada con métodos comprados y con su forma de trabajar. Es complicado. No es falta de conocimiento de otras metodologías ni nada de eso, es simplemente que, la gente que lleva muchos años está hecha a su manera y es difícil cambiar eso. [E1 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Te digo un poco lo mismo, ya no depende ni siquiera del centro, depende de cada maestro y de los propios equipos directivos, que suelen ser muy permisivos de puertas del aula para adentro. Me he encontrado a profesores que se dedican a dar la chapa en clase durante 45 minutos desde 3º de primaria. Entonces, ¿se utilizan? Sí, se utilizan. ¿Siguen existiendo las clases tradicionales? También. Yo te diría que mitad y mitad. Y es muy obvio lo que funciona y lo que no. [E12 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Excepto en el primer colegio en el que caí, o en otros que sigan su propio método, normalmente los maestros tenemos libertad total en el aula. En el cole en el que estoy ahora he pillado con dos compañeras muy inquietas, entonces sí aplican *Class Dojo* como gestión del aula, *Quizit*, tocan pinceladas de cooperativo, *Classroom*, etc. Bueno, si el equipo directivo te lo permite y tú eres un poco inquieto sí se puede apostar por las metodologías activas. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Los egresados perciben grandes diferencias en la formación recibida en comparación con la de otros compañeros de profesión en general los más mayores, aunque no siempre se cumple esta condición.

El problema no son los compañeros, es el tipo de formación que han recibido, que es muy diferente a la que hemos recibido nosotros. Se basan más en los libros y en una enseñanza más tradicional. Pero es llamativo que también existen profesores de mi edad que supuestamente tienen que tener este otro tipo de educación y también son cómodos y optan por enseñar a lo tradicional. Es la motivación que tú tengas, en definitiva. [E12 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

A veces el equipo directivo te dice: es que nos gustaría implantarlo para todo el cole, pero hay compañeros que no saben ni de qué les hablas. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Pero sí es verdad que hay gente muy reticente a ellas, pero porque no creen en ellas. Consideran que para aprender hay que estudiar como siempre se ha hecho porque así es como se aprende. Lo que más te encuentras es gente que ni tanto ni tan clavo: no apuestan del todo por las metodologías activas todo el rato ni por cambiar la metodología de todo el centro, pero sí se ve que algo se va introduciendo y se va utilizando. Cada vez se utilizan

más. En los claustros, poco a poco, se van planteando cosas. [E3 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

A lo mejor, si estás en un colegio con un profesorado más joven, con más energías y ganas... No es por nada, pero creo que la edad hace mucho, por lo que yo vengo viendo [E1 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

La relación contractual con respecto al centro también es un factor a considerar. La incertidumbre laboral, el momento de incorporación a la docencia durante una sustitución, el tener que compatibilizar el trabajo con la preparación de la oposición, también son discursos muy presentes a la hora de decidir aplicarlas o de poder implementarlas. Además, cuando trabajan como interinos, en función de la duración de dicha interinidad, deben adaptarse a las directrices de la programación que se encuentran hecha o impuesta, viéndose obligados a mantener una línea continuista con lo marcado con el profesor al que se sustituye o con la forma de trabajar del profesor de las otras clases si hay dos líneas o más en el centro.

Ser interino también es difícil. A veces llegas a un cole y ni siquiera sabes el tiempo que vas a estar, entonces tampoco puedes romper el ritmo que tiene ya la clase en mitad de curso. Estas condicionada a seguir la línea del profesor que sustituyes. De momento es todo demasiado tradicional para la sociedad en la que estamos y para lo que demandan los niños (trabajar en grupo, mandarles hacer investigaciones..., incluso cosas sencillitas que no requieren tanta historia. Pero el hecho de salirte del libro... ya no se acepta. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Yo, en la medida que puedo, soy interina que tiene que preparar una oposición, intento aplicar el método colaborativo. Pero sigo los libros de texto y abordar toda la materia con un libro antiguo con 15 unidades didácticas... Muchas veces es demasiado extenso y no puedes abordarlo. Las del final o no las ves o las ves de cualquier manera por encima. Al final intentas solapar unos contenidos con otros y tienes que remodelar el libro. [E11 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Es muy difícil movilizar al claustro. Pero es que depende. Por ejemplo, si hay muchos interinos en el colegio todavía se puede hacer algo. Pero si la mayoría son personas fijas, pues no puedes llegar tú de nuevas y proponerles un cambio radical, vamos. Eres tú el que te tienes que ajustar. Yo sí he trabajado con metodologías activas. Pero te cuento: Cuando llegas a un colegio de interina te tienes que amoldar a lo que se hace en ese colegio. Yo de momento me he tragado muchos métodos comprados y dentro de esos métodos comprados cuando he podido he introducido actividades mías. Pero muchas veces, aunque quieras ser

muy innovador... no sé cómo decirte, vamos que te tienes que amoldar a lo que hay. No te puedes salir tampoco mucho. Si te quedas un tiempo, sí que vas introduciendo tú algo, pero si no... [E1 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

En relación con la percepción de que la evaluación formativa y continua contribuye al desarrollo de las competencias docentes durante la FIP está ampliamente generalizada por parte de los egresados con experiencia laboral del Plan nuevo. La mayoría de los entrevistados ponen en valor las ventajas y la utilidad de este tipo de evaluación durante la FIP, destacando la participación del alumnado en la evaluación como un factor importante en el proceso de desarrollo de competencias docentes, en la línea de autores como Brown y Glasner (2003), Hamodi et al. (2017), Cañadas (2018) o Palacios y López (2013), entre las que se destaca el aprendizaje para la posterior transferencia al aula o la mejora de la comunicación interpersonal, de acuerdo con la investigación realizada por Aparicio y Fraile (2016).

En las asignaturas en las que se aplicaba, que tampoco eran tantas y aunque pudiera haber diferencias entre los profesores, al menos te evaluaban el proceso. Trabajas más, no lo dudas. Pero también tienes muchas más posibilidades de aprender a hacer las cosas bien y a mejorarlas. Incluso implica otra forma de percibir y de relacionarte con tus propios compañeros cuando haces coevaluación, por ejemplo. [E16 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Te ayuda mucho también para conocer y experimentar otros métodos de evaluación que no se reduzcan a la evaluación y calificación final. Utilizas autoevaluación, coevaluación... que luego puedes adaptar en tu aula, aunque ya te digo que en la práctica es bastante complicado hacerlo. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegios públicos].

También te ayuda a plantear la evaluación desde otro punto de vista al que te encuentras normalmente en los colegios. He tenido un alumnado muy variado y, como alumno diverso que soy, entiendo y me puedo adaptar mejor a cada una de las necesidades de los alumnos. Te ayuda a entenderlos y a comunicarte con ellos mejor. [E10 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

“Implica mucho trabajo durante el curso, pero luego cuando trabajas te alegras de haberlo aprendido. Tienes más herramientas. Eres más consciente de lo que puedes llegar a hacer con tus propios alumnos. También aprendes a autoevaluarte. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegios públicos].

Aprendes que la evaluación formativa es vital. Es lo que te da información real sobre el proceso de aprendizaje de tus alumnos, porque si no la educación no serviría para nada. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegios públicos].

A pesar de ello, también identifican las carencias que tienen respecto a la evaluación de los estándares de aprendizaje, tanto de cara a la oposición como al ejercicio de su profesión, y a la incorporación de la evaluación formativa de forma más específica a ese proceso. Se destaca también, en la línea de Hamodi et al. (2015) y López y Palacios (2012), que la evaluación formativa no está tan presente durante la FIP.

No se evalúan competencias ni criterios, pero por lo menos deberíamos saber evaluar estándares de aprendizaje. En la universidad no nos han enseñado. Me hubiera gustado que se hubiese aplicado más en la carrera. [E6 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Pero sí que te puedo decir que de cara a oposición sí que te piden que se programe por competencias, que se evalúe por competencias, o al menos los estándares de aprendizaje. Sería interesante que en la formación que recibes en la universidad se incorporase la evaluación formativa a ese proceso. A mí me lo han aplicado pocas veces en la carrera. Irías mejor preparado y te resultaría más fácil aplicarlo para la oposición y después en tu trabajo. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegios públicos].

A pesar de las ventajas que pueden percibir de este método de evaluación, reconocen que el tipo de evaluación que se lleva a cabo normalmente en las aulas no se ajusta a los criterios o premisas de una evaluación formativa. Incluso coinciden en la aplicación de una evaluación muy tradicional en la mayoría de los centros, en la que continúa predominando la evaluación de los contenidos sin tener en cuenta la evaluación de los estándares de aprendizaje. Es frecuente encontrar entre los discursos de los egresados el tema de la evaluación asociado al trabajo por competencias especialmente entre los alumnos del Grado de Educación Primaria al ser los profesionales a los que les afecta la normativa. En la línea de Gordon et al. (2009) y Méndez et al. (2015) los argumentos evidencian todo lo que aún queda por hacer en relación al trabajo por competencias en los centros.

¿Se trabaja por competencias...? La dinámica general de los centros cambia muchísimo. Yo te voy a contar mi experiencia y a partir de ahí... En el primer centro que trabajé era todo teoría, se hablaba mucho de ellas, pero ya está. Una compañera y yo empezamos a elaborar exámenes por competencias, pero las notas al final son sobre los contenidos. En el segundo cole, nos animaban a trabajar por competencias, pero seguíamos trabajando con un libro. Depende del enfoque que tú le des te limitas a seguir el libro y ya está o le das un

enfoque más competencial. Y en este caso yo sí he intentado mantener el enfoque y hacer exámenes de contenidos y competencias para valorar si han adquirido los conocimientos aislados o si son capaces de llevarlos a cabo en situaciones diarias de la vida. Este año, como doy apoyo, el profe que trabaja por contenidos yo apoyo en contenidos y el que es un poco más competencial pues apoyo en competencias. (...). Entonces, yo ahí sí apoyo una labor competencial que teóricamente luego se debería reflejar en los centros, pero luego a día de hoy no es así y, de hecho, los boletines de notas siguen siendo los tradicionales, los normales de siempre, que busca evaluar contenidos. Yo sí conozco compañeras que, en coles de Madrid, además del boletín de notas adjuntaban otro por competencias, con una rúbrica de evaluación. Pero eso se hace muy poco y solo lo hace el centro que lo considera. Queda mucho camino por recorrer. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

¿La evaluación? Participación 20% cuaderno 10% y examen 70%. Aunque la ley nos exige evaluar por estándares. Dentro de ese estándar debemos generar actividades que desarrollen las competencias. Si lo haces bien, automáticamente se supone que adquieren las competencias. Pero una cosa es lo que debe ser y otra lo que es. El centro debería tener todas las actividades que se realicen adaptadas a las competencias, sería todo más fácil, sí, pero es contradictorio. Porque las programaciones que te encuentras hechas son muchas veces recicladas de otros años y no se adaptan ni al nuevo método que se pueda utilizar. O sea, no es algo real que tú hagas o que el profesor anterior haya hecho que sean estándares que se puedan adquirir y que estén adaptados al grupo. No sé si me explico, lo normal es que se trabaje bastante con los métodos de las editoriales. A pesar de que el sistema de evaluación ha cambiado (porque ahora se supone que hay que utilizar como una regla de tres a partir de unos indicadores de logro, unas rúbricas,...) se suele utilizar muy poco. Son muy pocos los colegios que yo haya escuchado que programen y evalúen por competencias o que se evalúen los estándares como se tienen que evaluar. Yo, por ejemplo, lo que hago es: sigo los criterios del colegio y hago la evaluación tradicional por contenidos y luego, para no pillarme los dedos, apuntar los estándares que adquiere de los que se relacionan. Pero claro, mi postura no es desde el estándar, si no desde el contenido. No es lo mismo. [E11 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

En los coles la evaluación depende de cada profesor. Lo normal es que se haga examen de los conocimientos, algún trabajo y nota media de ambas partes un 70%. Luego se añade la participación un 10% y la presentación del cuaderno el resto. [E6 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

En infantil no se trabaja para nada las competencias. Pero tampoco en otros niveles educativos del centro. El profesor transmite la información y punto. El profesor también evalúa y ya está. No se hace nada. Sigue siendo todo muy tradicional. [E8 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Aun así, los egresados con experiencia docente creen que incluso con esa distribución porcentual en la evaluación, y aunque no fuese la situación ideal, se podría realizar un tipo de evaluación más compatible con la evaluación formativa si se considerase mucho más el proceso de aprendizaje del alumnado.

Pero siempre se puede hacer algo. Yo, por ejemplo, en los colegios que he estado, he hecho autoevaluación y siempre he dejado una sesión posterior para ver lo que se ha hecho en cada examen, para ver en qué se ha fallado, si el error es tonto o realmente no se ha aprendido y entonces hay que rehacer determinadas tareas o tengo que mandar unos ejercicios para reforzar ese contenido. Pero es verdad que también forma parte de tu gestión del aula y nadie te dice nada sobre si lo aplicas o no. A lo mejor, en un curso tienes a tu paralelo que para dar unos contenidos está 8 semanas mientras tú estás 12 cuando la aplicas. Pero claro, de qué manera. Y luego habría que ver lo que aprenden los alumnos. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Al igual que con la puesta en práctica de las metodologías activas en los centros, vuelve a quedar presente las diferencias en la formación recibida y en la propia motivación del profesorado y en la motivación de cada profesor como factores clave a la hora de implementar este tipo de evaluación dentro de las aulas.

El uso de la evaluación formativa también depende de cada uno en su aula. A ti te exigen que al final tú des una nota numérica, que a veces encasilla mucho, y luego ya cada uno en su aula utiliza su forma de evaluar. La realidad es que nadie te obliga a hacer exámenes cada vez que terminas un tema, pero es lo que más se hace. Tú puedes evaluar un coloquio o cualquier otra cosa que plantees. Entra dentro de nuestra autonomía. Depende del maestro, esa es mi experiencia. [E3 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Generalmente no tienes ningún problema a la hora de aplicar la evaluación formativa. Es más una cuestión tuya, tu formación, tu forma de trabajar, si tú decides hacerlo o no decides hacerlo. Sí que te puedo decir que, al igual que yo esto lo hago, hay muchos compañeros que no: corrigen el examen ellos, se lo dan a los niños, se lo llevan a casa o no, depende del profesor, y ya está, se acabó. [E2 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

La implementación de la evaluación formativa y compartida dentro del aula por parte de los egresados con experiencia docente se está realizando de manera más lenta que la utilización de las metodologías activas. Las principales causas a las que apuntan los discursos de los egresados son: la carga de trabajo que implica, el tiempo que hay que dedicar para aplicarlo bien, la inestabilidad

laboral y la ratio de alumnos dentro del aula como alguno de los factores que más condicionan a la hora de implementarlas.

Otros sí lo intentamos, pero no podemos llevarla a cabo como nos gustaría por la cantidad de niños en el aula. No hay tiempo material. Cuando se plantea al centro, la idea se acoge dependiendo de los profesores. [E6 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

La evaluación formativa y continua se aplica en el proceso de aprendizaje para los alumnos. Me parece básico y quiero pensar que sí lo estoy haciendo. Lo utilizo también dando estrellas y deseos en dictados, problemas o incluso cuando hay conflictos. Es una coetilla que aprendí de las rutinas de pensamiento. Hay veces que repiten la tarea 5 veces, hasta que consiguen hacerlo. Yo puedo hacerlo, pero porque muchas veces somos dos docentes en el aula. [E15 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Lo ideal sería evaluar el proceso. Pero es que es muy complicado. Vuelvo a lo mismo, este año llevo 4 colegios y cada uno es un mundo. Para mí lo ideal sería el uso generalizado del cuaderno del profesor, recogiendo todos los cambios de los alumnos en el proceso. Pero no es realista, no nos da el tiempo para que en cada hora tengas que hacerlo. Lo cierto es que es muy ambicioso. A mí me encantaría evaluar el proceso y que el examen final fuese una actividad más. Pero es verdad que con los criterios de evaluación que hay en los colegios y el tipo de colegios que hay, al menos el 60 o 70% de la nota, según cada curso, es el examen. [E13 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

Es más difícil encontrar discursos entre los egresados que aplican la evaluación formativa en sus aulas durante la etapa de educación infantil. Además, entre los egresados que lo intentan implementar en esta etapa se percibe, junto a la ratio, la corta edad de los alumnos como otro de las dificultades que hay que tener en cuenta para poder llevarla a cabo correctamente. De ahí que, cuando se intenta, lo hagan especialmente con los alumnos que presentan algún tipo de atención especial.

A mi alrededor no veo que se aplique la evaluación formativa. Pero yo sí que lo he aplicado. (...) Me gustaría hacerlo más, pero es cierto que los niños son pequeños y depende mucho del número de niños que tengas en el aula. Intento hacer todo lo que puedo en asambleas, pero al ser tan pequeños requiere mucha constancia. Y a mi alrededor no veo a nadie que lo aplique. [E5 - Grado en Educación Infantil, colegio público].

Lo intentas sobre todo con niños que tienen alguna necesidad o incluso mucha inseguridad consigo mismos. Con ellos, lo intentas todos los días. [E1 - Grado en Educación Infantil, colegios públicos].

En determinados centros de titularidad concertada o privada que realizan una apuesta clara por metodologías activas y participativas específicas, la evaluación formativa sí se contempla por parte de los centros

Nosotros, a lo largo del curso escolar, trabajamos 3 líneas diferentes de indagación que son investigaciones que hacen los niños guiados por el maestro. Nosotros tenemos, dentro de la metodología de trabajo, la evaluación inicial, una evaluación formativa a la mitad de las líneas de indagación y por cada una de las líneas de indagación y al final una evaluación sumativa. Es mucha carga de trabajo, pero te das cuenta que merece la pena. Se ve que los niños aprenden, participan más, tienen más motivación. Yo no hace tanto que estuve en el colegio y piensas: qué envidia que ellos aprendan de esta manera. [E9 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Nosotros utilizamos la evaluación formativa. Trabajamos con proyectos y les enseñamos a hacer autoevaluación. Luego también les evaluamos por observación directa. [E10 - Grado en Educación Infantil, colegio concertado].

Cuando trabajas con aprendizaje cooperativo y por proyectos se usa más. Se reflexiona más con los alumnos, se evalúa en el cooperativo a los compañeros. En proyectos, a los alumnos más mayores, se les daba la rúbrica desde el principio. [E7 – Grado en Educación Primaria, colegio privado].

Pero la evaluación formativa no solo se percibe como evaluación del alumnado, sino que aparece también muy ligada a la propia auto-evaluación del maestro, a la auto-reflexión sobre la propia práctica docente o la evaluación entre iguales. En este sentido, también encontramos discursos sobre lo que aún falta por avanzar en este sentido.

Nosotros como maestros reflexionamos sobre nuestra práctica docente menos de lo que se debería hacer. Normalmente evaluamos la forma que tenemos de trabajar, pero debería ser de una forma más crítica. Depende del profesor, va a aplicar la evaluación formativa también al alumno. El problema es que hay mucho profesor que piensa que si el alumno suspende es culpa del alumno. Hay mucho profesor que es muy cómodo y que no quiere cambiar y ya está. Ahí topas y ya no puedes hacer nada. La opción es pedirle al compañero que cambie lo que no está funcionando y al final lo único que consigues es un mal ambiente de trabajo que repercute aún más en los alumnos. [E12 – Grado en Educación Primaria, colegio público]

Si hablamos de la evaluación formativa y continua para el profesor, hay veces que terminas el día y dices: ¡Ay! como la he liado hoy o esta semana no me ha dado tiempo a esto. En mi clase tengo muchos alumnos con necesidades y muchas veces estamos dos docentes. Yo les pregunto siempre su opinión, porque lo pueden ver de otra manera. Al final de semana hago balance y éste repercute en la semana que viene. Creo que deberíamos vernos más entre nosotros e intercambiar ideas y opiniones. Pero depende del profe con el que caigas. Me encantaría ir como oyente a ver a mis compañeras, pero a muchas no les gusta. [E15 - Grado en Educación Primaria, colegio público].

CAPITULO 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los numerosos actores implicados en la construcción del Proceso de Bolonia no han estado exentos de intereses y fines ajenos a la educación propiamente dicha. En el capítulo 2 de la tesis doctoral se presentan las aportaciones realizadas por cada uno de ellos poniéndose de manifiesto las distintas posiciones en las relaciones de influencia y poder en la toma de decisiones y, como resultado, el Proceso de Bolonia se ha convertido en el punto de partida (e incluso en el resultado) de un paradigma científico dominante basado en una concepción materialista de la educación, frecuentemente asociada al concepto de desarrollo económico más que a otros ideales como los de desarrollo humano y social.

En este sentido, en la concepción y construcción del Proceso de Bolonia no todos los actores implicados se han sentido representados por igual (ver Anexo 4) y eso ha condicionado su implementación en los distintos territorios. No hay que olvidar que este marco de referencia para la Educación Superior en Europa, viene impulsado a nivel político (con constantes incumplimientos) desde el ámbito internacional, frecuentemente alejado de las realidades nacionales, regionales y sobre todo locales de los países que lo integran. En España, al igual que en otros países, se ha venido demandando la construcción del proceso *desde abajo* (Paniagua, 2010; Sendín y Espinosa, 2014), a partir de las necesidades y de las opiniones de sus *stakeholders* internos y externos más directos.

De acuerdo con esto, esta tesis se ha centrado, a partir de las diferentes percepciones y opiniones entre los profesores, alumnos y egresados sobre la formación inicial del profesorado, en identificar intereses y líneas de actuación comunes e integrar sus necesidades y demandas, como *stakeholders* directos, contribuyendo a un proceso de construcción y definición de la educación *desde abajo*.

En este capítulo se presentan las principales conclusiones relacionadas con los objetivos y las preguntas de investigación en relación con la percepción del desarrollo de competencias docentes

y su contribución por parte de las metodologías activas y de la evaluación formativa, para cada uno de los grupos de población analizados:

1. Sobre la percepción del desarrollo de competencias por parte de la población objeto de estudio:

- La percepción del desarrollo de competencias docentes durante la FIP es mayor entre el profesorado que entre el alumnado

Los profesores de ambos Planes de estudio perciben el grado del desarrollo de competencias docentes por el alumnado en mayor medida que los propios alumnos. A excepción de los profesores del Plan antiguo, que valoran el grado de desarrollo de las competencias “*Participar en la gestión del centro*” e “*Informar e implicar a las familias*” en menor medida que los alumnos. Los profesores y alumnos tienen percepciones muy similares respecto a la primera competencia mientras que, con la segunda, la diferencia entre ambos colectivos se amplía.

- La percepción del desarrollo de competencias durante la FIP entre el profesorado aumenta entre aquellos que imparten docencia en los nuevos Planes de estudio.

Los profesores del Plan nuevo perciben el grado de desarrollo de las asignaturas en mayor medida que los del Plan antiguo en siete competencias que resultaron estadísticamente significativas. A pesar de que existen ciertas diferencias entre el profesorado de ambos planes de estudio, se mantiene la tendencia entre las que se percibe más su desarrollo en las asignaturas (“*Elaborar diseños curriculares*” y “*Trabajar en equipo con otros docentes*”) y entre las que se percibe menos (“*Participar en la gestión del centro*” e “*Informar e implicar a las familias en la vida del centro*”).

El aumento en la percepción del desarrollo de competencias entre los profesores de los nuevos Planes de estudio podría guardar relación con el cambio de paradigma en la forma de trabajar que requiere el Plan Bolonia, centrado en el aprendizaje del alumno y en el que el rol del profesor pasa a ser mero guía.

- La percepción del desarrollo de competencias durante la formación inicial del profesorado aumenta entre el alumnado con los nuevos Planes de estudio.

Los alumnos aumentan la percepción del desarrollo de todas las competencias docentes con los nuevos Planes de estudio, en comparación con los alumnos del Plan antiguo. Existe consenso entre los alumnos de ambos planes sobre la percepción de la competencia que más se desarrolla: la “*Elaboración de diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)*”. Además, coinciden en las otras dos competencias: la “*utilización de las TIC*” y el “*fomento de la educación en valores*”.

De estas tres competencias, que los alumnos de los nuevos Grados valoraban como las más desarrolladas, la única que recuerdan haber desarrollado en muchas asignaturas cinco años después de haber finalizado la FIP es la que se refiere al “*fomento de la educación en valores*”. Las otras dos competencias que recuerdan que se desarrollaban más son: “*elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad*” y “*gestionar la progresión de los aprendizajes*”.

Llama la atención que las competencias cuyo desarrollo se percibe menos en las asignaturas de los nuevos Planes de estudio, a excepción de “*trabajar en equipo con otros docentes*” que ocuparía una posición intermedia, sean competencias que requieren una movilización de habilidades, capacidades y destrezas con otros actores implicados en la comunidad educativa: “*Participar en la gestión del Centro*”, “*informar e implicar a las familias*”, “*Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*” e “*Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro*”.

Al igual que los alumnos del Plan antiguo, dos son las competencias que continúan percibiendo como las menos desarrolladas en el recuerdo de los egresados: “*Participar en la gestión del Centro*” y “*afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*”, junto a “*organizar la propia formación continua*” que ocuparía el último lugar en el recuerdo de competencias desarrollada durante los estudios de Grado.

- El ejercicio de la profesión modifica la percepción sobre el desarrollo de las competencias docentes, cuando son alumnos y cuando, en calidad de egresados, ejercen como profesores nóveles.

Existe un cambio en el recuerdo de la percepción de las competencias desarrolladas durante la FIP por parte de los egresados en ejercicio de su profesión. Al igual que se percibe un cambio en su discurso, probablemente generado por las nuevas necesidades formativas. Cabe destacar que el cambio en la percepción de los egresados no afecta a las competencias que se perciben como las que menos se desarrollan en las asignaturas.

En este sentido, cabe destacar que la “*Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad*” ha pasado de ser una de las tres competencias que se percibían como menos desarrolladas en las asignaturas durante el Plan antiguo (en la décima posición) a pasar a ser percibida en la sexta posición en los nuevos planes de Grado, a que los egresados la recuerden en primera posición.

Este cambio tan radical podría haberse visto influido por la gran importancia que los egresados conceden a esa competencia, traducida en una constante demanda de mayor formación e incluso una formación más orientada a la práctica, de cara reducir inseguridades durante el ejercicio de la profesión.

Igualmente, aquella competencia que durante la carrera consideraban que era la que más se desarrollaba en las asignaturas, como la “*Elaboración de diseños curriculares*” y “*Organizar y animar situaciones de aprendizaje*” (percibida como la cuarta competencia más desarrollada en los planes nuevos y la sexta en los antiguos) pasa a adquirir mucha relevancia no solo para el ejercicio de la profesión, sino también para la superación de la prueba de concurso-oposición y el consecuente acceso al empleo.

Por último, “*informar e implicar a las familias en la vida del centro*” y “*el fomento de la educación en valores*” pasan a ser consideradas como competencias imprescindibles para los egresados a la hora de desarrollarlas durante la FIP.

- Existen diferencias en la percepción del desarrollo de competencias docentes entre alumnado y egresados con experiencia profesional y entre estos y el profesorado del Plan nuevo

Existen diferencias entre ambos colectivos en función de los diferentes planes de estudio. “*Elaborar diseños curriculares*”, una de las competencias consideradas imprescindible para su desarrollo durante la FIP, pasaría a ocupar una posición intermedia en el recuerdo que tienen los egresados en relación al desarrollo de competencias. Cabe recordar que, en ambos Planes de estudios, fue considerada como la competencia más desarrollada.

Por el contrario, destaca especialmente la atención que entre los profesores del plan nuevo consideren que trabajan más la de Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión mientras los alumnos y egresados la colocan entre las últimas posiciones (decimoprimer posición de las trece competencias analizadas).

En relación a la competencia “*Organizar y animar situaciones de aprendizaje*”, otra de las competencias más valoradas por los egresados, también existen claras diferencias en la percepción del profesorado y alumnado/egresado del plan nuevo. Mientras los alumnos y egresados consideran que es la cuarta competencia más desarrollada durante la FIP, el profesorado considera que se desarrolla en menor medida en las asignaturas de lo que es considerada por el alumnado.

2. Sobre la contribución de las metodologías y la evaluación formativa al desarrollo de competencias docentes, entre el profesorado, alumnado y egresados

- La percepción de que el empleo de las metodologías activas y la evaluación formativa en las asignaturas contribuye al desarrollo de competencias docentes se valora muy positivamente entre los alumnos, profesores y egresados.

Los tres grupos de población analizados valoran favorablemente la contribución de las metodologías activas y de la evaluación formativa al desarrollo de competencias docentes. Esta valoración es mayor entre el profesorado que entre el alumnado.

Y son las mujeres del Plan nuevo las que perciben en mayor medida estas contribuciones al desarrollo de competencias docentes, a pesar de haber constatado también un aumento en la percepción de los hombres durante el plan nuevo. La contribución de las metodologías activas y de la evaluación formativa se percibe también más entre los alumnos que cursan el Grado de Educación infantil que los que cursan el Grado en Educación de primaria.

Los egresados con experiencia docente también valoran positivamente la contribución de las metodologías activas y participativas. Existe gran disposición para aplicarlas dentro del aula, aunque encuentran muchas dificultades y resistencias en el camino. Es mucho más frecuente el empleo de las metodologías activas, especialmente entre los profesionales de Educación Infantil que entre los de Primaria. La implantación de la evaluación formativa en los centros educativos por parte de los egresados con experiencia docente, aunque es más lenta que la implantación de las metodologías activas, empieza a tener presencia en las escuelas.

- La percepción de la contribución de las metodologías activas y de la evaluación formativa al desarrollo de las competencias es mayor en el colectivo del profesorado

La contribución de las metodologías activas y de la evaluación formativa al desarrollo de competencias profesionales durante la FIP se percibe en mayor medida entre el profesorado del Plan nuevo y del Plan antiguo.

En este sentido, el profesorado tiende cada vez más a concebir el desarrollo de las competencias a partir de la combinación de metodologías activas con métodos de evaluación formativa en los aprendizajes.

- Los profesores y alumnos del plan nuevo aumentan la percepción de la contribución de las metodologías activas y de la evaluación formativa

Tanto los profesores como los alumnos del Plan nuevo valoran en mayor medida la contribución de las metodologías activas y la evaluación formativa que los profesores y los alumnos del Plan antiguo.

En el plan antiguo son los alumnos los que valoraban ligeramente más la contribución de la evaluación formativa que las metodologías activas. Pero esta percepción no se mantiene entre el alumnado del plan nuevo, que perciben, por una escasa diferencia, que las metodologías activas son las que contribuyen en mayor medida al desarrollo de competencias docentes cuando se utiliza en las asignaturas.

3. Sobre la elaboración de propuestas de mejora en la FIP de la Facultad de Educación de Segovia:

Se han realizado atendiendo a: a) la identificación de las competencias más y menos desarrolladas por parte del profesorado y el alumnado del centro y b) a partir de las necesidades formativas de los egresados. En este sentido se plantean las siguientes acciones:

- Impulsar la Formación Inicial del Profesorado desde una concepción más holística y transversal, no tan separada por titulaciones, que permita una mayor interacción, cooperación y trabajo en equipo entre el alumnado de Educación Infantil y Primaria.
- Potenciar más la creación de situaciones de aprendizaje durante la FIP, basadas en problemas cotidianos que definen el contexto social y educativo actual.

En este sentido, podría ser interesante fomentar la participación de los egresados con experiencia profesional durante la FIP (aprovechando las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías) para que compartan con el alumnado de los Grados sus experiencias profesionales, los retos a los que se enfrentan y acercarlos, así, a ese contacto con la realidad profesional que constantemente demandan. A partir de ahí, se podrían incorporar la realización de prácticas grupales a partir de situaciones reales de los mismos egresados, trabajando el desarrollo de competencias transversalmente a partir del trabajo cooperativo y colaborativo entre docentes de distintas asignaturas y titulaciones de Grado.

- Fomentar en las asignaturas, desde las metodologías activas y la evaluación formativa, la elaboración de programaciones didácticas adaptadas al diseño por competencias y a la evaluación de los estándares de aprendizaje.

Esto facilitaría a los alumnos y a los futuros egresados la comprensión y adaptación de los diseños curriculares a las diferentes situaciones de diversidad que existen en el aula,

- evitándoles muchas incertidumbres y un mejor posicionamiento para enfrentarse a la oposición y/o al ejercicio profesional.
- Priorizar actividades y prácticas que potencien el contacto con los niños y con las familias desde primer curso de la carrera, con el fin de crear situaciones en las que aplicar los contenidos teóricos y las competencias que se desarrollan durante la FIP. Así, competencias como afrontar dilemas y deberes éticos de la educación, la educación en valores, la implicación del alumno o de la familia en la vida del centro pueden verse fortalecidas.
 - Impulsar vínculos más estrechos entre los egresados, los alumnos y el profesorado de la universidad. Esto podría conseguirse a partir de distintas iniciativas que se podrían implementar:
 - a) Impulsar la creación de una asociación de antiguos alumnos de la Facultad de Educación.
 - b) Potenciar la incorporación de egresados con experiencia docente a Proyectos de investigación, en los que también tengan cabida los alumnos.
 - c) Diseñar procesos de acompañamiento, tutorización o mentoría desde la universidad (presencial u online), al menos inicialmente con los profesores noveles.

Las competencias que menos se desarrollan durante la FIP, identificadas por los colectivos estudiados, son precisamente las que favorecen la posibilidad de cambio y transformación social desde la educación. Los futuros maestros deben realizar una reflexión constante, desde la Responsabilidad Social de la Educación, sobre qué mundo desean, qué valores deben prevalecer y con quién lo deben construir. La educación se convierte en un acto político. Todo planteamiento y toda actitud adoptada dentro de un aula, en cualquier nivel educativo, implica unas posiciones ideológicas que pretenden reproducir, reformar o transformar (más implícita o explícitamente) la cultura y el modelo de sociedad en el que vivimos. Desde la Universidad y, concretamente, desde la Formación Inicial del Profesorado de los Grados de Educación se debe impulsar un cambio en la concepción de las finalidades de la propia FIP. El reto actual de la Formación Inicial del Profesorado no pasa solo por formar buenos maestros, sino por ser conscientes de que hay que formar a los futuros equipos directivos de los centros educativos capaces de impulsar y liderar el cambio educativo y el cambio social desde las propias escuelas (Aparicio et al., 2020). Y ahí, la

propia universidad tiene una labor importante que realizar, tal y como se ha desarrollado en el apartado 2.2 de la tesis. Reclamar mayor independencia de la Universidad respecto a otros actores implicados (y no desinteresados) en el proceso de Bolonia, no debe estar reñida con la transparencia y la rendición de cuentas por las responsabilidades que asume ante la sociedad.

CAPITULO 6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El alcance de la investigación realizada en esta tesis doctoral presenta algunas limitaciones que, a su vez, sirven de motor para identificar líneas futuras de investigación.

El ámbito de investigación se circunscribe a una única Facultad de Educación de las cuatro existentes en los diferentes campus de la Universidad de Valladolid, con lo que la extrapolación de los datos se ve reducida. En este sentido, sería interesante completar esta investigación con otros estudios comparativos dentro de la misma Universidad, así como con otras Universidades de ámbito regional y nacional.

Una de las limitaciones del estudio es consecuencia directa de uno de los mismos objetivos de la investigación: el que pretende conocer las diferencias entre la percepción de los estudiantes del Plan antiguo con los alumnos del Plan nuevo. Para conseguir cumplir dicho objetivo, se partió de la utilización de uno de los cuestionarios más antiguos, previamente validado, que se aplicó íntegramente a los nuevos alumnos de Grado con la pretensión de que prevaleciera la comparabilidad de los resultados entre ambos grupos de población. Partir de cuestionarios validados conlleva incuestionables ventajas, pero también aportó ciertas restricciones al estudio puesto que limitó la posibilidad de incorporar nuevas preguntas de investigación a los alumnos del Plan nuevo.

Por otro lado, la selección de los análisis presentados se corresponde con aquellos que muestran unas diferencias significativas o que son relevantes para el estudio. Esto implicaría de por sí una limitación puesto que en todo proceso de adquisición del conocimiento científico es tan importante la negación como la afirmación, así que no resultaría pertinente asegurar que solamente son relevantes las diferencias significativas en los análisis realizados. Una línea de investigación futura podría ser la indagación de los datos no significativos, mediante diferentes métodos y técnicas de estudio.

Al ser la Facultad de Educación relativamente pequeña en cuanto a población objeto de estudio el tamaño muestral se queda pequeño, limitando las posibilidades de análisis estadístico a realizar, puesto que se ven muy condicionadas por dicho tamaño muestral. Esto ocurre especialmente en los cuestionarios de profesores en los que la fragmentación de los datos con un tamaño muestral pequeño hizo que los resultados de algunas de las variables finalmente no pudieran ser incluidas en el informe al prevalecer la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. En este sentido, sería conveniente realizar futuras investigaciones sobre la misma temática con poblaciones o muestras más amplias.

En relación a la población objeto de estudio, la investigación se centra en el análisis de la percepción de profesores, alumnos y egresados, aunque no son los únicos actores implicados. En este sentido, habría sido interesante incorporar la percepción sobre el desarrollo de las competencias de los futuros docentes de otros actores como, por ejemplo, los profesores tutores que acogen a los alumnos durante el periodo de prácticum, los propios niños, las familias o la propia administración.

En relación a la participación del alumnado egresado en las entrevistas, fue especialmente laborioso hacer el seguimiento y la contactación para identificar los ex-alumnos que ejercían la profesión. Realizar una base de datos sobre la situación actual de los egresados de la Facultad, constantemente actualizada, facilitaría la labor y daría lugar a nuevas e interesantes líneas de investigación y a otras acciones de acompañamiento y colaboración con los profesores noveles. El trabajo realizado en este sentido se ha aportado al equipo de investigación para su utilidad y ampliación en futuras investigaciones.

Las investigaciones sobre la percepción del desarrollo de competencias por parte del alumnado, egresado y profesorado siguen siendo escasa desde determinadas ramas de conocimiento. Concretamente, se ha echado en falta mayor presencia de la literatura científica desde la Sociología de la educación sobre la temática objeto de estudio. En este sentido, esta tesis constituye un punto de partida que anime a revertir la situación actual.

Además de las líneas futuras de investigación mencionadas en párrafos anteriores, a lo largo de la propia evolución de la tesis doctoral, y en función de los resultados obtenidos, han ido surgiendo

nuevas inquietudes científicas interesantes de investigar y que pueden complementar los resultados de la investigación.

Así, en relación a la temática analizada, sería interesante realizar investigaciones parciales que permitan profundizar en la forma de trabajar determinadas competencias docentes que se perciben como las menos desarrolladas e, incluso, profundizar en la identificación de las metodologías activas e instrumentos de evaluación idóneos para su desarrollo.

Por otro lado, la incorporación de los postulados de la Responsabilidad Social a la educación y el reconocimiento de los *stakeholders* hace necesario profundizar con nuevas investigaciones en el seguimiento de la iniciación del ejercicio de la profesión de los alumnos, con el fin de incorporar el *feedback* al mismo proceso de la FIP.

BIBLIOGRAFÍA

Abad Minguélez, B. (2008). *La desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía. La escuela de los desheredados*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Addi. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/16786>.

Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Washington: Institute for Higher Education Policy.

Aguerri, L. (2017). *Comunidades de aprendizaje y participación familiar. Un estudio de casos*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. Rio. Recuperado de: <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/4806>.

Ajenjo, M. (17 de febrero de 2009). El Plan Bolonia sin tópicos. *ABC*. Recuperado de <https://www.abc.es/20090217/nacional-sociedad/plan-bolonia-topicos-20090217.html>.

Alcañiz, M., Alemany, R., Bolancé, C., Chuliá, H., Riera, C. y Santolino, M. (2013). Importancia de las actitudes y del progreso en competencias sobre el rendimiento académico del estudiante. *Revista d'innovació docent universitària*, 8, 20-25.

Aldeanueva Fernández, I. (2013). Los grupos de interés en el ámbito de la responsabilidad social universitaria: un enfoque teórico. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, XLVI, 235-254.

Aldeanueva Fernández, I. y Benavides Velasco, C. Á. (2012). La dimensión social de la educación superior: universidades socialmente responsables. *Boletín Económico De ICE*, 1(3024). Recuperado de <https://doi.org/10.32796/bice.2012.3024.5176>.

Aldeanueva Fernández, I. y Jiménez Quintero, J.A. (2013). Responsabilidad social universitaria en España: un estudio de casos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(64), 649-662.

Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2018). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(23), 199-213. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>.

Álvarez, A., González, J., Alonso, J. y Arias, J. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 327-338.

Álvarez, J.L. (1999). Rompiendo la distancia entre familias y escuelas. *Cultura y Educación*, 11(4), 63-80.

Álvarez, M., Arias, O., Robledo, P. y Fidalgo, R. (2013). Análisis de las competencias transversales en los futuros egresados universitarios de Magisterio. En: Arias, O. & Fidalgo, R. (Eds.), *Innovación Educativa en la Educación Superior Fundamentos, Evaluación e Instrucción*. Editorial Académica Española, Lap Lambert Academic Publishing GmbH y Co, Madrid. (pp. 331-350).

Álvarez, M^a. L. Fidalgo, R. Arias-Gundín, O. y Robledo, P. (2009). *La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de magisterio*. [Comunicación en congreso]. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c76.pdf>.

Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Cuadernos Metodológicos, 35. Madrid: CIS.

Amagoh, F. (2009). Information asymmetry and the contracting out process. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal* 14(2), 1-14.

Amor, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XXI*, 22(1), 239-261.

Amorós, A. (18 de febrero de 2015). Bolonia, ese desastre. *Libertad Digital*. Recuperado de <https://www.libertaddigital.com/cultura/2015-02-18/bolonia-ese-desastre-1276541000/>.

Andrade Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, 39, 53-64.

ANECA (2004). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio*. VOL. 1. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html.

ANECA (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. Recuperado de https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf.

Antequera Gallego, G. (2007). Aportaciones del Comunicado de Londres en el proceso de Bolonia: conclusiones sobre los programas de doctorado y otros aspectos destacables. *Observar*, 1, 133-140.

Aparicio Molina, C. A., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G. y Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas De Educación*, 13(1), 19-41.

Aparicio, J.L. y Fraile, A. (2016). La evaluación de competencias interpersonales en la formación del profesorado de Educación Física a través de un programa de Expresión Corporal. *International Journal for 21st Century Education*, 1, 21-34. Recuperado de <http://goo.gl/9ndWF5>.

Apodaca, P. (2004). Dimensionalidad y factores de funcionamiento diferencial en la evaluación de la competencia docente por el alumnado. En VVAA, *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* Vol. 2 (pp. 1285-1296). Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, D.L.

Apple, M. y Haubrich, V. F. (1975). *Schooling and the Rights of Children*. Berkeley, McCutchan.

Apple, M.W. (1982). Reproduction and Contradiction in Education, en Apple, M.W. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Routledge & Kegan Paul Books.

Apple, M.W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

Apple, M.W. (2011). Global Crises, Social Justice and Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62(2), 222-234.

Apple, M.W. (2015). El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 4(2), 67-85.

Argandoña, A. (1998). La teoría de los stakeholders y el bien común. *Documento de Investigación*, 355. Navarra: IESE, Universidad de Navarra.

Argandoña, A. (2012). ¿Qué es y qué no es la responsabilidad social? Occasional Paper 199. Pamplona: IESE Business School. Universidad de Navarra.

Arias, O. y Fidalgo, R. (2013). *Innovación educativa en la Educación Superior*. Madrid, España: Editorial Académica Española.

Arias, O., Fidalgo, R. y García, J. N. (2007). Las diferentes metodologías (activas vs. Tradicionales) en el desarrollo de competencias transversales en el grado de magisterio. Actas Jornadas I Jornada Internacional UPM sobre innovación educativa y Convergencia Europea 2007. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Arias-Gundín, O, Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el APB y el Método de Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 431-444.

Ariño Villarroya, A. (2009). La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *@tic, revista d'innovació educativa*, 2, 3-9.

Ariño Villarroya, A. (2014). “La Dimensión Social en la Educación Superior”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (1), 17-41.

Arriazu, R. (2011). *La convergencia de la educación superior en Europa: un análisis de las asignaturas piloto impulsadas por las universidades españolas durante el período 2003-2007*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Eprints. Recuperado de <http://eprints.sim.ucm.es/13444/>.

Arriazu, R. (2013). *La adaptación del Plan Bolonia en las aulas. Una perspectiva histórica y crítica para entender las claves y estrategias de las universidades españolas*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Arribas Estebaranz, J.M.; Manrique Arribas, J.C. y Tabernero Sánchez, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.

Arribas, J.M., Carabias, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la Formación Inicial del Profesorado. El caso de la Escuela de Magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35.

Arribas, J.M., Manrique, J.C. y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.

Aunión, J.A. (13 de marzo de 2009). Miles de alumnos “anti-Bolonia” exigen en la calle un referéndum. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2009/03/13/sociedad/1236898805_850215.html.

Aunión, J.A. (22 de agosto de 2012). Tanto Bolonia para esto. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2012/08/21/actualidad/1345572224_205327.html.

Baena, A. y Montero, P.J. (2019). Metodologías activas. *Ciencias de la Educación II*. Wanceulen Educación.

Bailey, R. y Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.

Bandrés, F. (2015). Tres problemas y tres soluciones para la Universidad española del siglo XXI. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), 55-78.

Barba, E.; Billorou, N.; Negrotto, A. y Varela, M. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2).

Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 1-11.

Barrientos, E.J. y López-Pastor, V.M. (2015). La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 272-284.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2008a). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/educacio-mon-diaspores.pdf>.

Bauman, Z. (2008b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Beltrán J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.

Benneworth, P. y Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, 59, 567-588.

Bernal González, M.C. y Martínez Dueñas, M. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, 25.

Bilgin, I., Senocak, E. y Sozbilir, M. (2009). The effects of Problem-Based Learning instruction on university students' performance of conceptual and quantitative problems in gas concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 153-164.

Bingham, L. B.; Nabatchi, T. y O'leary, R. (2005). The New Governance: Practices and Processes for Stakeholder and Citizen Participation in the Work of Government. *Public Administration Review*; 65(5), 547-558.

Blair, B. (2007). At the end of a huge crit in the summer, it was crap I'd worked really hard but all she said was fine and I was gutted. *Art, Design y Communication in Higher Education*, 5(2), 83-95.

BOE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE-A-2014-2222.

- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Bogoya, D. y col.. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
- Bohren, O. (1998). The agent's ethics in the principal-agent model. *Journal of Business Ethics* 17(7), 745-755.
- Bonal, X. y Rambla, X. (1997) La intervención sociológica y la sociología crítica de la educación. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 54-56.
- Bonete, R. (14 de mayo de 2009). Diez razones para decir sí a Bolonia. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/opinion/tribuna-libre/2009/05/14836888.html>.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito & A. Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea. (pp. 87-100).
- Bosch, J.L. y Torrente, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Cuadernos metodológicos, 9. Madrid: CIS.
- Bowen, H. R. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York, NY: Harper.
- Bozeman, B. (2000). Technology transfer and public policy: a review of research and theory. *Research Policy*, 29, 627-655.
- Bravo Salinas, N.H. (2007). Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América latina. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf.
- Brown, G. y Akins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, S. y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burbach, M.E., Matkin, G.S., y Fritz, S.M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal*, 38(3), 482-493.

Buscà, F., Rivera, E., y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184

BusinessEurope (2007). *BusinessEurope position on the Employability of Graduates*. Recuperado de http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/BUSINESSEUROPE/34/3/BUSEUROPEPositiononEmpofGrads_588343.pdf.

BusinessEurope (2019). *Mission and priorities*. Recuperado de: <https://www.busesseurope.eu/mission-and-priorities>.

Caballero, G., García, J. y Quintás, M. (2008). El tiempo y la atención dedicados a los stakeholders: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa* 17(3), 43-60.

Cabero Almenara, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.

Camdepadrós, R., y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10(3), 56-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898004>.

Campbell, D. J. (2000). Legitimacy theory or managerial reality construction? Corporate social disclosure in Marks and Spencer, Plc corporate reports 1969-1997. *Accounting Forum* 24(1), 80-100.

Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. y Castejón, F.J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos XLIV*(2), 111-126.

Cañadas, L.; Santos-Pastor, M.L. y Castejón, F.J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284-288.

Capano, G. (2010), A Sisyphean task: evaluation and institutional accountability in italian higher education. *Higher Education Policy*, 23, 39-62.

Carbajo Martínez, C. (2005). Perrenoud, PH. Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio*, 23, 223-229.

Carrasco Pradas, M.D. (2016). *Análisis de la evaluación del profesorado en la UCM: Valoración de la calidad y líneas de mejora de la actividad docente del profesorado en el sistema DOCENTIA*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Eprints. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40274/>.

Carvajal, G. (2013). *Educación en la modernidad líquida*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/751/874>.

Casani, F.C., Pérez-Esparells, C. y Rodríguez, J. (2010). Nuevas estrategias económicas en la universidad desde la Responsabilidad Social. *Calidad en la Educación*, 33, 255-273.

Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(4), 7-20.

Cascante, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7507>.

Castañeda, L.; Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 6.

Castejón Oliva, F.J.; Santos Pastor, M.L. y Palacios Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm> DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>.

Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián, J.A. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346.

Castillo Pérez, R. y Sánchez Martínez, M. (1998). Recensions: APPLE. Michael W. Política cultural y educación. *Papers*, 54, 231-233.

Caurcel, M.J. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo* (pp.47-72). Madrid: EOS.

Cervera Taulat, A.; Schlesinger Díaz, M.W.; Iniesta Bonillo, M.A. y Sánchez Fernández, R. (2011). Un enfoque de *stakeholders* para la configuración de las universidades como centros de formación a lo largo de la vida de los individuos: aplicación de los egresados. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa* 20(4), 97-116.

Chiva, I., Perales, M. J. y Sánchez, P. (2009). Reflexiones en torno a la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En Chiva, I., Perales, M.J. y Sánchez, P. (Eds.), *Materiales para la innovación docente*. Valencia: Palmero Ediciones.

Chung, E.; McLarney, C. (2000). The Classroom as a Service Encounter: Suggestions for Value Creation. *Journal of Management Education* 24 (4), 484-500.

Collin, S. Y.; Tagesson, T.; Andersson, A.; Cato, J. y Hansson, K. (2009). Explaining the choice of accounting standards in municipal corporations: Positive accounting theory and institutional theory as competitive or concurrent theories. *Critical perspectives on Accounting* 20(9), 141-174.

Comas, M. (2013). “El EEES, identidad y competitividad europea: principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades”, en *Revista de Docencia Universitaria* 11(1), 243-263.

Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 27, 87-101. Recuperado de http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27_p87.pdf.

Comisión Europea (2001). *Libro verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=ES>.

Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/95f8b344-5fe3-4e6d-a763-0fd4c0d951c2>

Comisión Europea (2010). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. COM (2010) 2020 final. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>.

Comisión Europea (2011a). Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0681&from=EN>.

Comisión Europea (2011b). Comunicación de la comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=ES>.

Comisión Europea (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* Accompanying the document Communication from the Commission “Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”. Estrasburgo, SWD (2012) 374 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

Comisión Europea (2018). *The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comunicado de Bergen (2005). *Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education*. Recuperado de https://www.uma.es/ees/images/stories/conferencia_de_bergen.pdf.

Comunicado de Berlín (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación superior*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf.

Comunicado de Budapest-Viena (2010). *Declaration on the Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf.

Comunicado de Leuven y Louvain-la-Neuve (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina_abril_09.pdf.

Comunicado de Londres (2007). *Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Recuperado de https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2007_London-Communique.pdf.

Comunicado de París (2018). Recuperado de http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

Comunicado de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf.

Comunicado de Yerevan (2015). Recuperado de http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf.

Consejo de Europa (2007). *Higher Education and Research*. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/TopicsQA_EN.asp#TopOfPage.

Constitución española (BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978).

Correa, J.J. (2007). Evolución histórica de los conceptos de responsabilidad social empresarial y balance social. *Semestre Económico*, 10 (Julio-Diciembre).

Cortese, A.D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education Journal*, 31(3), 15-22.

D'Eon, M., y Proctor, P. (2001). An innovative modification to Structured Controversy. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(3), 251-256.

De Juanas, Á. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación* 8(12), 69-91.

De Ketele, J.M. (2001). L'Evaluation dans le cadre de méthodes actives. Jornadas de Innovación Educativa. Metodologías activas y evaluación. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

De la Cruz, C. y Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad* 13(2), 17-52.

De la Cuesta, M.; Porras, A.; Saavedra, I. y Sánchez, D. (2010). El compromiso social de la UNED. En Marta de la Cuesta, Cristina de la Cruz y José Miguel Rodríguez (coords.), *Responsabilidad social universitaria*, La Coruña: Universidad de La Coruña, Netbiblo, (pp. 233-272).

De los Cobos, A., Gómez, M., Gómez, J., Pérez, M., y Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 27-40.

De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo.

Deakin Crick, R., Haigney, D., Huang, S., Coburn, T. and Goldspink, C. (2013) Learning power in the workplace: the effective lifelong learning inventory and its reliability and validity and

implications for learning and development, *The International Journal of Human Resource Management*, 24 (11), 2255–2272.

Decreto 12/2008, de 14 febrero por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León y establece los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo (BOCYL núm. 35, de 20 de febrero de 2008).

Decreto 122/2007, 27/12, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 1, de 2 de enero de 2008).

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 142, de 26 de julio de 2018).

Deegan, C. (2002). Introduction. The legitimising effect of social and environmental disclosures - a theoretical Foundation. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 15(3), 282-311.

Del Valle, S., De la Vega, R. & Rodríguez, M (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria / Primary and Secondary School Physical Education Teachers' Beliefs. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artpercepcion593.htm> DOI:
<http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>.

Departament d'Ensenyament (2016). Resolució ENS/1356/2016, de 23 de maig, per la qual es dóna publicitat a la definició de Competència Digital. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

Díez, E.J. y Terrón, E. (2006). Rompiendo barreras entre la familia y la escuela: Un programa de investigación-acción en las escuelas para promover las relaciones con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294.

DigCompEdu (2017). *Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado*. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>.

Dima, G. (coord.) (2015). Estudio comparado sobre la Responsabilidad Social de las Universidades en Europa. Desarrollo de un Marco de Referencia Comunitario. Informe final-EU-USR. Universtiy Politehnica of Bucharest. Recuperado de <http://www.eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report-Public-Part-ES.pdf>.

DiMaggio, P. y Powell, W (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica.

Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado JCYL (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Recuperado de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf.

Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. New York: Harper Perennial Publications.

Dubet, F. (13 de junio de 2015). François Dubet: casi todas las escuelas son injustas. *El Espectador.es*. Recuperado de <https://mba.americaeconomia.com/articulos/entrevistas/francois-dubet-casi-todas-las-escuelas-son-injustas>.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. Texto de la conferencia de François Dubet en el Auditorio MACBA de Barcelona el 19 enero de 2010 en el marco de los Debats d'Educació*. Recuperado de <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/decadencia-institucio-escolar.pdf>.

Egido Gálvez, I.; Fernández Díaz, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI* 17(2), 57-81.

Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., y Pérez, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 137-149.

Enlaces (2011). *Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente*. Centro de Educación y Tecnología (Enlaces). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/download/competenciasdocentes/?wpdmdl=11947>.

ENQA (2017). *Annual Report 2017*. Recuperado de <https://enqa.eu/indirme/ENQA%202017%20Annual%20Report.pdf>.

ENQA (2017). *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Recuperado de <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/Key-Considerations-CBQA-EHEA.pdf>.

ENQA (2018). *Annual Report 2017*. Recuperado de <https://enqa.eu/indirme/ENQA%202017%20Annual%20Report.pdf>.

Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales en la formación universitaria: posibilidades y riesgos. REDU, *Revista de Docencia Universitaria* 6(2), 1-20.

Esposito, M. y González-Monteagudo, J. (2016). *Después de Bolonia, ¿hay alternativas? Las propuestas de Ivan Illich sobre el aprendizaje*. IX Congreso Iberoamericano de docencia universitaria “La Universidad en cambio: gobernanza y renovación pedagógica”. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/DESPU%C3%89S-DE-BOLONIA-%C2%BFHAY-ALTERNATIVAS-LAS-PROPUESTAS-DE-IVAN-ILLICH-SOBRE-EL-APRENDIZAJE..pdf>

Esteban Moreno, R.M. (dir. y coord.) y Vilma Menjívar de Barbón, S. (coord.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10182.pdf>.

Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (1).

ESU (2015). *Bologna with Student Eyes. Time to meet the expectations from 1999*. Brussels. Recuperado de <http://www.ehea.info/cid101739/bologna-with-student-eyes.html>.

ESU (2016). *Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BWSE-2015-Executive-Summary-ES.pdf>.

ESU (2018). *Plan of Work 2018*. Recuperado de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2018/01/BM73_7b_PlanofWork2018.pdf.

ESU (2019). *About us*. Recuperado de <https://www.esu-online.org/about/>.

EUA (2005). *Glasgow Declaration: Strong Universities for a strong Europe*. Brussels: EUA.

EUA (2019). *Bologna Process*. Recuperado de <https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html>.

EURASHE (2010). *10 Commitments for EHEA in 2020*. Recuperado de https://www.eurashe.eu/library/mission-phe/EURASHE_10_Commitments_for_EHEA_in_2020_March2010.pdf.

Europa Press (28 de octubre de 2017). Diez años del Plan Bolonia en España: luces y sombras. *El Día.es*. Recuperado de <https://www.eldia.es/sociedad/2017-10-28/3-Diez-anos-Plan-Bolonia-Espana-luces-sombras.htm>.

European Commission (2001). *Lifelong Learning: the implications for universities in the EU*. Brussels: European Commission.

European Commission (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16091/19/0>.

European Commission (2017, 12). *Learning to swim in the Digital Ocean: new DigComp report develops proficiency levels in detail*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/newdigcomp-report-develops-proficiency-levels>.

European Commission, Education and Training. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

Eurostat-Eurostudent (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.

Eurydice (2002). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática (Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral)*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

Eurydice (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior 2012*. Recuperado de http://publications.europa.eu/resource/cellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0003.01/DOC_1.

Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior 2015*. Recuperado de http://publications.europa.eu/resource/cellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0003.01/DOC_1.

Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEFP) (2019). *Formación inicial del profesorado de Educación infantil, Primaria y Secundaria*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-78_es.

Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Universidad Politécnica de Valencia.

Fernández Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento. ¿Más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, 20, 157-166.

Fidalgo, R., Arias, O., García, J. N., Álvarez, L., y Robledo, P. (2008). Estudio comparativo de la eficacia de metodologías activas: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), expertos y estudio dirigido. En O. García, y E. Icarán (Coords.), *V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

FIER (2010). Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Recuperado de http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf

Figlio, D. N. y Kenny, L. W. (2009). "Public sector performance measurement and stakeholder support". *Journal of Public Economics*, 93(9– 10), 1069–1077.

Fraser, J., Atkins, L. y Hall, R. J. (2013). DigiLit leicester. Supporting teachers, promoting digital literacy, transforming learning. Leicester City Council. Recuperado de <http://fraser.typepad.com/files/digilit-leicester-report130624-final.pdf>.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management. A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.

Gaete Quezada, R. (2010). Discursos de responsabilidad social universitaria. El caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores. *Perfiles Educativos*, 32(128), 27-54.

Gaete Quezada, R. (2011a). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España, *Revista de Educación*, 355, 109-133.

Gaete Quezada, R. (2011b). *Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Uvadoc. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/923>.

Gaete Quezada, R. (2012). Gobierno universitario pluralista. Una propuesta de análisis desde la teoría de los stakeholders. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 115-129.

Gaete, Ricardo (2008). Aplicaciones de la responsabilidad social corporativa a la gestión pública, *Revista Documentos y aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 11, 35-61.

Gallardo, D. (2012). Universidades Socialmente Responsables. *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA)*, 97, 28-31.

Gallardo-Fuentes, F.; López-Pastor, V.M.; Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(2), 55-77.

García Carrasco, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de Educación*, 302, 129-164. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre302/re3020700490.pdf?documentId=0901e72b81272cfe>.

García Ramos, J.M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 81-108.

García Sanz, M.P. y Maquillón, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14(1), 17-26.

García, L., y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: Estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 47-62.

García, T, Arias-Gundín, O, Rodríguez, C, Fidalgo, R, Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 66-80. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>.

García, Y., Herrera, J. I., García, M. Á. y Guevara, G. E. (2015). Collaborative work and its influence on the development of teaching professional culture. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.

García-Bacete, F.J. (2006). La naturaleza de las relaciones entre escuela y familia y cómo podrían ser según los profesores. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.

García-Peñalvo, Francisco José (2016). La tercera misión. *Education in the Knowledge Society*, 17(1),7-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5355/535554761001>.

Garreta, J. (2014). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8(1), 71-85.

Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124.

Garreta, J., Llevot, N. y Bernad, O. (2011). *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill, no publicado).

Garrido Vergara, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 75. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf.

Gibbs, G., y Dunbar-Goddet, H. (2009). Characterising programme-level assessment environments that support learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 481-489.

Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., y Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.

Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino (Trad A. Micán). *Pedagogía y Saberes*, 50, 153–158.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.

Giroux, H.: (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. En Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coords.) *Pedagogía Crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 243-255. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3973/3995.

Giroux, H.A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.

Giroux, H.A. (2015). Democracia, Educación Superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2(2), 15-27.

Giroux, H.A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3(3), 15 - 26.

Gómez Duarte, L. y Peñaloza Jiménez, G. (2014). Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber*, 5(9), 13-29.

González Alcántara, O. J., Fontaneda González, I., Camino López, M. Á., y Revilla Gistaín, A. (2015). *La responsabilidad social en las universidades españolas 2014/15*. IAES, Serie Investigaciones.

González Martínez, L. (2006). La Pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Proyecto Tuning: Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, N. y Ramírez, A. (2013). Percepción de estudiantes de Grado sobre el uso de metodologías activas y evaluación formativa en el desarrollo de competencias socio profesionales. En Cardona, C. et al. (Eds) (2013). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. AIDIPE. pp. 416-426.

González-Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU (pp.196-208).

Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewick, R. y Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>.

Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*. Nueva York: Quintin Hoare y Geoffrey Smith, comps. International Publishers, Nueva York.

Grant, R. M. (2006). *Dirección estratégica: conceptos, técnicas y aplicaciones*, Madrid: Civitas.

Guedez, V. (comp.) (2010). *Responsabilidad social empresarial. Visiones complementarias*. Caracas, Venamcham.

Gutiérrez, C., Pérez, Á., Pérez, M., y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación* 23(4), 499-514.

Gutiérrez, C., Pérez, A., y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.

Gutiérrez-García, C. Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.

Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus: Madrid.

Hamodi Galán, C. y López Pastor, A.T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.

Hamodi Galán, C.; López-Pastor, V.M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161.

Hamodi Galán, C.; Moreno-Murcia, J.A. y Barba Martín, R. (2018). Medios de Evaluación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior en Estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, XLIV (2), 241-257.

Hamodi, C., López-Pastor, A.T., y López-Pastor, V.M. (2017). If I Experience Formative Assessment Whilst at University Will I Put it into Practice Later as a Teacher? Formative and Shared Assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>.

Hamodi, C., y López, A. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*, Open University Press, Maidenhead, Inglaterra.

Hernández, E. (26 de diciembre de 2009). El timo de Bolonia. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/cultura/2009-12-26/el-timo-de-bolonia_401942/.

Herrera Cuesta, D. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7-23
Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/69069/6792482.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Higgins, R., Hartley, P., y Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.

Hijano del Río, M. (2009). Una aproximación crítica al Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 41-53.

Hoffman, A. J. (1995). *Collaborative learning strategies as effective measures in eliciting prosocial behavior among community college students*. Hoffman, August John, Jr: U California, Los Angeles, US.

Hortigüela Acalá, D., Pérez Pueyo, Á. y Moreno Doña, A. (coord.) (2018). La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XLIV (2).

Huang, S. C. (2011). Convergent vs. Divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28(2), 251-271.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66.

INTEF (2013). *Marco común de competencia digital docente (Borrador)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://blog.educalab.es/intef/2016/12/22/marco-comun-de-competencia-digitaldocente-2017-intef>.

Iriarte, C.; Morales, R.; Cruz, L.; Malta, J.; Paz, C.; Medina, M.; Castro, O.; Tamashiro, R. (2019). La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 245-265. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14751>.

Isabel Solé, I. (1996). Relaciones familia-escuela. *Cultura y Educación*, 8(4), 11-17.

ISO 26000:2010 (es) *Guía de responsabilidad social*. Recuperado de <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:26000:ed-1:v1:es>.

ISTE (2008). *National Educational Technology Standards for Teachers*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

ISTE (2017). *ISTE Standards for Educators*. USA: International Society for Technology in Education.

Jato, E., Cajide, J., Muñoz, M. A. y García, B. (2016). La formación del profesorado universitario en competencias lifelong learning a partir de las demandas de empleadores y egresados. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 69-85. DOI: 10.6018/rie.34.1.215341.

Jawahar, I.M. y McLaughlin, G.L. (2001). Toward a Descriptive Stakeholder theory: an Organizational Life Cycle Approach. *The Academy of Management Review*, 26(3), 397-414.

Jenaro, C., Poly, R., Flores, N. y González-Gil, F. (2013). Metodologías docentes en la educación superior: percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 39. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/39/art_2.pdf.

Jerez Mir, R. (1990). *Sociología de la Educación. Guía Didáctica y textos*. Madrid: Consejo de Universidades.

Jiménez de la Jara, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta, *Educación Superior y Sociedad*, 2, 139-162.

Jongbloed, B.; Enders, J. y Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.

Kolk, A. y Pinkse, J. (2006). Stakeholder Mismanagement and Corporate Social Responsibility Crisis. *European Management Journal*, 24(1), 59-72.

La Razón (21 de marzo de 2009). Bolonia: la mayor protesta estudiantil en 25 años. *La Razón*. Recuperado de https://www.larazon.es/historico/bolonia-la-mayor-protesta-estudiantil-en-mas-de-25-anos-ILLA_RAZON_109589.

La Razón (23 de abril de 2009). Impulso para el Plan Bolonia. *La Razón*. Recuperado de https://www.larazon.es/historico/impulso-para-el-plan-bolonia-QLLA_RAZON_122764.

Labrador Piquer, M. J., y Andreu Andrés, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la UPV.

Landázrui Aguilera, Y. y Hinojosa Cruz, A.V. (2015). Los conceptos de RSE y legitimidad: un estudio exploratorio. *Facpya*, 1, 159-177. Recuperado de <http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Revistas/159-177%20LOS%20CONCEPTOS%20DE%20RSE%20Y%20LEGITIMIDAD%20UN%20ESTUDIO%20EXPLORATORIO.pdf>.

Lapsley, I. (1999). Accounting and the new public management: instruments of substantive efficiency or a rationalising modernity? *Financial Accounting and Management*, 15(3), 201-207.

Larrán, M. y Andrades, F. J. (2013). Frenos y aceleradores para la implantación de la responsabilidad social en las universidades españolas. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 10, 233-270.

Larrán, M. y Andrades, F. J. (2014). *El marco conceptual de la responsabilidad social universitaria*, Granada, Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.

Larrán, M. y López, A.M. (2010). Una propuesta de memoria de sostenibilidad universitaria como vía de diálogo con los diferentes grupos de interés. En De la Cuesta, et al (coords.) (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. Netbiblo S.L, La Coruña.

Larrán, M., López, A. y J. Herrera y Andrades, F. J. (2012). Do spanish public universities use corporate social responsibility as a strategic and differentiating factor? *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 29-44.

Larrán-Jorge, M. y Andrades-Peña, F-J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VI (15), 91-107.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 209, de 1 de setiembre de 1983).

Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León (BOE núm. 288, de 01/12/2007).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 04/05/2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 89 de 13 de abril de 2007).

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE núm.154, de 27 de junio de 1980).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, de 04/07/1985).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).

Lieberman, M. y S. Asaba, S. (2006). Why do firms imitate each other. *Journal of Management Review*, 31(2), 366-385.

Linde Paniagua, E. (2010): *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*. Civitas.

Llamas, R. (2005). *Un análisis institucional de la implantación de la Agenda Local 21 por los ayuntamientos españoles*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/585>.

Lomelí, C. (2015). Competencias Docentes del Profesorado Universitario. En: J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). *Ciencias de la Docencia Universitaria*. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

López, G. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la química. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37,13-22.

López, M. C, Pérez-García, P. y Rodríguez, L. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194.

López, M.J. (2018). *La Escuela de Frankfurt y la construcción de una teoría de la educación*. *Resumen Latinoamericano*. Recuperado de <http://www.resumenlatinoamericano.org/2018/12/26/la-escuela-de-frankfurt-y-la-construccion-de-una-teoria-critica-de-la-educacion/>.

López, Víctor M.; Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13 (3), pp.317-340. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376

López-Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.

López-Pastor, V. (2012). Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.

López-Pastor, V. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2008). La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2013). Formative Assessment Strategies and their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload: The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>.

López-Pastor, V.M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.

López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, Á. (coord.) (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Luis, M.I., De la Torre, T. y Huelmo, J. (2018). Active methodologies and teaching performance: a necessary relationship in the field of education. 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18) Universitat Politècnica de València, València.

Lumbreras Martín, J., Moreno Romero, A. Y Yáñez Gutiérrez, S. (2014). ¿Cómo poner en práctica la teoría de Stakeholders en la universidad? Ponencia en I Jornadas Internacionales de Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de http://oa.upm.es/41647/1/INVE_MEM_2014_217849.pdf.

Luxan, M., Imam, J.I., Bereziartua, G. y Lauzurika, A. (2014). Universidad y transformación social. *RASE*, 7(3), 674-688.

MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Education International.

Maestre, A.. (2009). Reflexión sobre la pedagogía crítica. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-16. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTR E_2.pdf.

Maira Vidal, M.M. (2012). *La dimensión internacional de la responsabilidad social empresarial: un campo de negociaciones y luchas entre distintas instituciones y actores*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Eprints. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/16364/>.

Maira Vidal, M. M. (2013). La responsabilidad social empresarial como parte del proyecto político y económico neoliberal. Lan harremanak: *Revista de relaciones laborales*, 28, 100-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4638571>.

Maldonado, M.A. (2018). La pedagogía crítica: entrevista a Michael Apple. *Revista Internacional Magisterio*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-pedagogia-critica-entrevista-michael-apple>.

Mancha Navarro, T.; Mañas Alcón, E.; Meek, L. y Ruiz Miralles, Á. (2015.) *Memoria de Responsabilidad social Universitaria de la Universidad de Alcalá*. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social (IAES). Recuperado de <http://www.transparencia.universidaddealcala.es/documentos/pdf/MemoriaRSU.PDF>.

Manrique, J.C., López, V.M., Gea, J.M., Barba, J. y Monjas, R. (2010). *La evaluación formativa, las metodologías activas y el desarrollo de competencias profesionales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: un Proyecto de investigación sobre docencia universitaria*. En Actas V Congreso Internacional de Educación Física. Docencia e investigación en Educación Física. Mesa de Innovaciones Docentes. Barcelona: Universidad de Barcelona (CD-Rom).

Marco común de competencia digital docente octubre 2017. Recuperado de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.

Marcuccio, M. Y Steccolini, I. (2009). Patterns of voluntary extended performance reporting in Italian local authorities. *International Journal of Public Sector Management*, 22, (2), 146-167.

Martínez Álvarez, D. B. (2007). La escuela de las oportunidades. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4037488.pdf>.

Martínez Domínguez, L.M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191. DOI: 10.15581/004.27.169-191.

Martínez Muñoz, L.F.; Santos Pastor, M. L. y Castejón Oliva, F.J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81.

Martínez Muñoz, L.F.; Castejón Oliva, F.J. y Santos Pastor, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4).

Martínez, L.F.; Julián, J. A. y López-Pastor, V. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 1-19.

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 9-16. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49202>.

Martínez, O. y J. E. Picco (2001). *Responsabilidad social de las universidades*. Buenos Aires: DT, UBA.

Martínez-Mínguez, L.; Vallés Rapp, C. y Romero-Martín, M.R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@tic. Revista d'innovació educativa*, enero-junio, 59-70.

Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *RMIE*, 21(69).

McWilliams, A. y Siegel, D. (2011). Creating and capturing value: strategic corporate social responsibility, resource-based theory, and sustainable competitive advantage. *Journal of Management*, 37(5), 1480-1495.

Melle, M. (2007). La responsabilidad social dentro del sector público. *Economiaz*, 65, 84-107.

Méndez, D.; Méndez, A.; Fernández-Río, F.J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>.

Merino, C., Cortón, M.O. y Cortón, T. (2012). Percepción del desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado en universidades de Castilla y León. En Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. (Coord.) (2012). *Las competencias básicas. Las competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Ed. Universidad Castilla-La Mancha. pp. 169-178.

Merino, C., Monreal, I. y Cortón, M.O. (2019) Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *Reidocrea*, 8, 212-220.

Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. *CINTERFOR/OIT*. Montevideo, Uruguay.

Michavilla, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria: crónica esperanzada de un tiempo compulsivo*. Madrid: Tecnos.

Mingorance, C., y Calvo, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*. 31(1), 275-293. doi: 10.6018/rie.31.1.153291.

Ministerio de Educación (2011). *La Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible. Documento elaborado por la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015*. Recuperado de <https://consellestudiantat.upc.edu/ca/intranet/documentacio-reunions/plens/24-10-2011-ple-cde/documents-adjunts-a-linforme-de-coordinadors/responsabilidad-civil-universitaria>.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MECD/CIDE. Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018*. Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES, Documento Marco*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf.

Ministerio de Política Territorial y Función Pública (2009). *Reglamento de la conferencia general de política universitaria*. Recuperado de https://www.mptfp.gob.es/dam/es/portal/politica-territorial/autonomica/coop_autonomica/Conf_Sectoriales/Conf_Sect_Regl/parrafo/0/R_CGPU_29-05-09.pdf.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Informe del foro de expertos en Responsabilidad Social de las Empresas*. Recuperado de http://www.mitramiss.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/foro_expertos/contenidos/INFORME_FOROEXPERTOS_RSE.pdf.

- Miranda, T. (1991). Acción comunicativa y proceso educativo. J. Habermas y M. Lipman. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 5, 33-46.
- Moneva, J. M. y Martín, E. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*. 10(19), 1-18.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Morales Zúñiga, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 14(2), 1-23. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a20v14n2.pdf>.
- Morrison, A., y Johnston, B. (2003). Personal creativity for entrepreneurship: Teaching and learning strategies. *Active Learning in Higher Education*, 4(2), 145-158.
- Mozas Moral, A. y Puentes Poyatos, R. (2010), La responsabilidad social corporativa y su paralelismo con las sociedades cooperativas. *Revesco. Revista de Estudios Cooperativos*, 103, 75-100.
- Naciones Unidas (2011). *Principios rectores sobre empresas y derechos humanos*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado.
- Naciones Unidas (2012). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Rio de Janeiro, 20 a 22 de junio de 2012. Recuperado de https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-1-1_spanish.pdf.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Nicol, D. (2007). Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 668-678.
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.

Noguera, J. A. (1996). La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una <<traducción>> de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. Universidad Autónoma de Barcelona, *Papers*, 50, 133-153.

Núñez Chicharro, M., y Alonso Carrillo, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia*, 9, 157-180.

Núñez, V. (2008). Prólogo. En Bauman, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.

OBESSU (2016). *Una visión conjunta para la educación secundaria y superior de todos los europeos*. Recuperado de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/ES_joint-vision.pdf.

OCDE (2009). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.

OCDE (2011). *Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales. Revisión 2011*. Recuperado de <http://www.oecd.org/daf/inv/mne/MNEguidelinesESPANOL.pdf>.

OIT (2017). Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_124924.pdf.

Olarte-Mejía, D. V. y Ríos-Osorio, L. A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (3); (175), 19-40.

Olivares, F., y Fidalgo, R. (2013). El aprendizaje orientado a proyectos. En O. Arias y R. Fidalgo (Eds.) (2013). *Innovación Educativa en la Educación Superior*. Madrid, España: Editorial Académica Española (pp. 181-220).

Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429. doi: 10.6018/rie.31.2.133501.

Ontoria, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA): Nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED. UCO: Revista de Investigación Educativa*, 1, 38-61.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015).

Orús, M. L y Vived, E.V. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista argentina de psicopedagogía*.1-22.

Palacios, A., & López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. Recuperado de <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>.

Palma i Muñoz, M. (2019). Movilidad y dimensión social: fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia Resumen estructurado. *ACE: Arquitectura, Ciudad y Entorno*, 14(40). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5821/ace.14.40.6770>.

Pardo, J.L. (10 de noviembre de 2008). La descomposición de la Universidad. *El País*. Recuperado de <http://elpatimentdelescarabat.baleaerweb.net/get/PARDO%20La%20descomposicion%20de%201a%20Universidad.pdf>.

Parlamento Europeo (2007). *Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de marzo de 2007, sobre la responsabilidad social de las empresas: una nueva asociación* (2006/2133(INI)). Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0062+0+DOC+XML+V0//ES>.

Parlamento Europeo (2013). *Responsabilidad social de las empresas: comportamiento transparente y responsable de las empresas y crecimiento sostenible. Resolución del Parlamento Europeo, de 6 de febrero de 2013, sobre responsabilidad social de las empresas: comportamiento responsable y transparente de las empresas y crecimiento sostenible* (2012/2098(INI)). Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0049&from=ES>.

Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Revista Íber*, 52, 7-17.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.

Pease, M.A. (2010). *Experimental investigation of the effectiveness of problem-based learning*. Pease, Maria Angelica: Columbia U , US

Pérez, Á., Julián, J.A. y López Pastor, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López Pastor, V.M. (coord.). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea, (pp.19-43).

Pérez, A.; Tabernero, B.; López-Pastor, V.M.; Ureña, N.; Capllonch, M.; González, N.; y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 347, 183-84.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Perrenoud, P. (2001), La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV (3), 503-523.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2009). El enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 45-64.

Perrenoud, Ph. (2013). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122.

Pimienta Prieto, J.H. (2012). *Las competencias en la docència universitària. Preguntes freqüents*. México: Pearson.

Pinedo, R., García, N. y Cañas, M. (2017). Innovación educativa mediante el uso de metodologías activas y estrategias de pensamiento visible en la formación inicial del profesorado. En Nuñez et al. (comps) (2017). *Temas actuales de investigación en las áreas de salud y la educación*. Ed. SCINFOPER. pp. 93-99.

Pintor, P.; Navarro, V. y Jiménez, F (coord.) (2011). *Actas de las II Jornadas de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria*. La Laguna (Tenerife): Universidad de la Laguna.

Ponsa, P., Amante B., Román, J.A., Oliver, S., Díaz M., y Vives J. (2009). Higher Education challenges: Introduction of active methodologies in Engineering Curricula. *International Journal of Engineering Education*, 25(4), 799-813.

Porcheddu, A. (2007). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta Educativa*, 28(2), 7-18.

Pryor, J., y Crossouard, B. (2010). Challenging formative assessment: disciplinary spaces and identities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 265-276.

Quinche Martín, F.L. (2017). Una mirada crítica a las teorías predominantes de la Responsabilidad Social Corporativa. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXV(2). DOI: 10.18359/rfce.3071.

Quinto Borghi, B. (2014). ¿Por qué las enseñanzas de María Montessori permanecen aún actuales? Algunas razones. *Reladei*, 3(3), 13-25.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).

Real Decreto 1677/2009, de 13 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Universidades. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-19439>.

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional.

Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.

Rebollo Quintela, N., Muñoz Cantero, J.M. y Espiñeira, E.M. (2013). Identificación y valoración de competencias para la atención a la diversidad en el Grado de Educación Primaria. En Cardona, C. et al. (Eds) (2013). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. AIDIPE. pp. 1318- 1326.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Disponible (01/07/13) en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm.

Renaud, G. (1985). El Bachillerato Internacional y su enseñanza de las ciencias y de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*. pp. 39-41

Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente.

Reverte, C. (2009). Determinants of corporate social responsibility disclosure ratings by Spanish listed firms. *Journal of Business Ethics* 88(2), 351-366. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/727b/0e1442357492406dce3d092cbcf201b585bf.pdf>.

Robledo, P., García, J., Díez, C., Álvarez, L., Marbán, J., de Caso, A., et al. (2010). Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía: diferencias según curso y especialidad. *Escritos de Psicología*, 3(3), 27-36.

Robledo, P.; Fidalgo, R.; Arias, O.; Álvarez, M^a L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383.

Rodríguez Gómez, R. (2018). Dos décadas del proceso de Bolonia. *RMIE*, 23(76), 7-14.

Rodríguez, E., & Grilli, J. (2016). Challenges of the collaborative resonance practice model in early teacher training. *Educar em Revista*, 0(62), 199-227.

Rosique Cedillo, G. J. y Rosique Cabañas, J. A. (2011). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España. *Espacios públicos*, 14(30), 321-245.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*, Madrid, Narcea.

Rué, J. y De Corral, I. (2007). “Significados de la “Formación docente” en las universidades españolas en el marco del EEES”, en REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(5), 1-23, Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/redu/article/view/51>.

Ruiz Mora, I. y Soria Ibáñez, M.M. (2009). Responsabilidad social en las universidades de España. *Razón y palabra*, 70. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/Articulo%209_Responsabilidad%20Social%20en%20las%20Universidades%20de%20Espa%C3%B1a_corregido.pdf.

Ruiz-Corbella, M. y Bautista-Cerro, M.J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría de la Educación* 28(1), 159-188. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281159188>.

Ruiz-Gallardo, J. R., y Castaño, S. (2008). La universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 33(18), 253-270.

Salaburu (dir.), P.; Haug, G. y Mora, J-G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Sánchez Carracedo, F. (2018). Las mentiras del EEES. *ReVisión*, 11(1). Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=408>.

Sanje, G. D. y Senol, I. (2012). Corporate social responsibility in higher education institutions: Istanbul Bilgi University case. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 95-103.

Sanjurjo, V. (2012). El proceso de Bolonia: mito y realidad. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 121-146.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santos Pastor, M.; Martínez Muñoz, L. F. y López Pastor, V. M. (coords.) (2009). *La Innovación docente en el EEES*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Santos, J., Núñez, M. y Alonso, I. (2007). Responsabilidad social en las universidades: necesidad de la elaboración de una memoria de sostenibilidad consensuada. *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 17(1), 127-146.

Santos, M.L., Martínez, L.F. y López, V.M. (Coords.) (2009). *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.

Scaife, J., y Wellington, J. (2010). Varying perspectives and practices in formative and diagnostic assessment: A case study. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 137-151.

Scholl, H. J. (2001). *Applying stakeholder theory to e-government: Benefits and limits*. Recuperado de http://www.ischool.washington.edu/jscholl/Papers/Scholl_IFIP_2001.pdf.

Scriven, M. (1998) Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), 319-334.

Sendín García, M.Á. y Espinosa Martín, M.T. (2014). La Universidad tras el Proceso de Bolonia: ¿Una Universidad reformada o una Universidad necesitada de reforma? *AFDUC*, 18, 525-548.

Sevillano, E. (28 de junio de 2018). ¿Qué ha cambiado Bolonia? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2018/06/26/actualidad/1530011073_361275.html.

Sheldon, O. (1923). *The philosophy of management*. London: Sir Isaac Pitman & Sons, Ltd.

Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F., y Navarro Adelantado, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.001>.

Stan, S.; Evans, K.; Wood, C. y Stinson; J. (2007) Segment differences in the asymmetric effects of service quality in business customer relationships. *Journal of Services Marketing*, 21(5), 358-369.

Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *Academic Management Review*, 20, 571-610.

Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edn). Boston: Pearson Education.

Tabernero Sánchez, B. y Daniel Huerta, M.J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP*, 15(3), 133-144.

Taras, M. (2008). Summative and formative assessment Perceptions and realities. *Active learning in higher education*, 9(2), 172-192.

Tejada, J.; Navío, A.; Ruiz, C. y Mas, O. (2008). Funciones y Escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 146, 115-132. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008.

Thompson, J.B. (1983). Rationality and Social Rationalization: an Assessment of Habermas's Theory of Communicative Action. *Sociology*, 17, 278-294.

Tobón, S. (2006). *El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación. Universidad Complutense de Madrid.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso Iglu 2008 Grupo Cife. Recuperado de [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf).

Toledo Lara, G. (2015). La universidad española y el Proceso de Bolonia: consideraciones para su análisis. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-23.

Tomás, M. (2001). Presentación. *Educación*, 28, 6-9.

Tuning Project (2000). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf.

Uharte, L.M. (2014). Las multinacionales, agentes estratégicos del capital. Una guía para evaluar sus impactos. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 18, 97-111.

UNESCO (2008). Competency Standards Modules. ICT Competency Standards for Teachers. París: author. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>.

UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

UNESCO (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?id=p::usmarcdef_0000231288_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_f71055c7-2314-4d87-be61-28cc2ae89af4%3F_%3D231288spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000231288_spa/PDF/231288spa.pdf#110_15_S_ED_Strategy_education_Int.indd%3A.10910%3A55.

UNESCO. (2014). ICT in Education. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/>.

Unión Europea (2003). *Resolución del Consejo de 6 de febrero de 2003 relativa a la responsabilidad social de las empresas (2003/C39/02)*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G0218\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G0218(02)&from=ES).

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Recuperado de http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf.

Valcárcel, M. (coord). (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Córdoba: Proyecto MEC EA2003-0040. Recuperado de <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcell.pdf>

Vallaes, F. (2006). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vallaes, F. (2007). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vallaes, F. (2007b). Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey. México, 2007. (11). Recuperado de http://www.responsible.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaes.pdf.

Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para querer practicarla? *Research Gate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228345850_La_Responsabilidad_Social_Universitaria_Como_entenderla_para_querer_practicarla?

Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14(1), 207-217.

Vallés, M.S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos metodológicos, 32. Madrid: CIS.

Vallespir-Soler, J., & Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>.

Valor Martínez, C. y De la Cuesta González, M. (2005). Efectividad de los códigos para el control social de la empresa. *Ciriec-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 53, 163-190.

Vargas, L. (2006). La modernidad y sus abismos. Astrolabio. *Revista internacional de Filosofía*, 3.

Vasco, C.E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura*, 62, 33-41.

Vázquez, C. (14 de diciembre de 2008). La protesta antiBolonia no se aplaca. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2008/12/14/cvalenciana/1229285878_850215.html.

Vega Carrero, S. y Cunningham, C. (2016). Critical Theory: From Michael Apple's Perspective (Review). *Pedagogía y Saberes*, 44, 131-135.

Villar, A. (Coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Villardón, L. (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea, Madrid.

Winstone, N., y Millward, L. (2012). Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities: Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41.

Yorke, M. (2001). Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research and Development*, 20(2), 115-126.

Yorke, M. (2005). Formative assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*, 11(3), 219-238.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. (1ª. ed.) Barcelona: GRAÓ.

Zabalza, M. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva, Florianópolis*, 29(2), 387-416.

Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

Zaragoza Casterad, J. Luis-Pascual, J.C.; Manrique Arribas, J.C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4.

Zundel, M. (2012). Walking to learn: Rethinking reflection for management learning. *Management Learning*, 4(2), 109-126.

ANEXOS

Anexo 1. Incorporación de los Estados miembros del EEES.

Año	Declaración	País	Miembros en el marco del EEES
1998	Declaración de Sorbona	Francia, Alemania, Reino Unido, Italia	4
1999	Declaración de Bolonia	Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta; Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Rumanía, Suecia, Suiza	29
2001	Comunicado de Praga	Chipre, Croacia, Turquía, Liechtenstein	32
2003	Comunicado de Berlín	Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Santa Sede, Rusia, Serbia-Montenegro, Macedonia	40
2005	Comunicado de Bergen	Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, Ucrania	45
2007	Comunicado de Londres	Montenegro	46
2009	Comunicado de Lovaina	-	46
2010	Comunicado de Budapest-Viena	Kazajistán	47
2012	Comunicado de Bucarest	-	47
2015	Comunicado de Ereván	Bielorrusia	48
2018	Comunicado de París	-	48

Fuente: Adaptado de Arriazu (2013, pp. 21-20).

Anexo 2. Declaración de intenciones de EURASHE para 2020.

Temas	Intenciones
Dimensión social	Contribuir a la cooperación que debe producirse entre naciones y gobiernos para eliminar todas las barreras sociales, económicas y culturales a la educación superior que puedan existir, incluyendo las presentes en los marcos legales y las estructuras organizacionales para estudiantes que no estén familiarizados con la terminología académica tradicional o sean reticentes respecto a programas de estudios muy prolongados.
Marcos de cualificaciones nacionales (NQFs, National qualifications frameworks):	Contribuir a la implementación de los NQFs en todos los países del Proceso de Bolonia, en las instituciones de educación superior, y en donde se ha desarrollado un único y universal Marco de Cualificaciones Europeo, certificado con el Marco de Cualificaciones Global para el EEES y alineado con el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.
Empleabilidad de los graduados:	Crear y desarrollar disposiciones para los estudiantes que les ayuden a mejorar sus perspectivas de encontrar trabajo y aumentar las colaboraciones con el sector público y el privado en lo que se refiere al empleo, la investigación y la innovación.
Aprendizaje permanente:	Desarrollo de un programa de educación superior flexible e innovador en todos los ámbitos académicos y profesionales, con metodologías apropiadas, incluida la educación a distancia para crear un sistema de ciclos vinculados y progresivos que permitan a cualquier persona cualificada, entrar y salir, independientemente de la edad y su perfil educativo.
Aprendizaje centrado en el estudiante	Contribuir a que se complete la transición a un aprendizaje centrado en el estudiante en todos los países del EEES.
Educación, investigación e innovación	Contribuir al establecimiento de un equilibrio entre los diferentes sectores de la Educación superior, ente la docencia y la investigación a través de los instrumentos de innovación y a que los sectores académico y profesional hayan desarrollado los medios para hacer uso de sus activos complementarios, y a que todas las instituciones de Educación superior hayan adoptado esta doble misión.
Apertura internacional	Contribuir a que la dimensión internacional se perciba como una parte integrada de la misión y el rol de las Instituciones de Educación superior y a que todos los programas de estudio ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de realizar al menos un semestre en el extranjero. También a que el significado positivo de la apertura internacional incluya a los inmigrantes.
Movilidad	Importancia de la movilidad: -Compartir y difundir conocimientos y habilidades entre estudiantes y profesionales. -Contribuir al desarrollo personal y a generar ciudadanos responsables. -Fomentar la identidad europea y su tradición multilingüe. Considera que el objetivo fijado de una 20% de estudiantes móviles será difícil de alcanzar debido a circunstancias fuera del alcance de las autoridades de Educación Superior como la falta de préstamos y becas, problemas con las visas, etc. pero también por problemas que puedan crear las Instituciones de Educación superior como el no reconocimiento de períodos de estudios en el extranjero.
Herramientas multidimensionales de transparencia	Desarrollar un sistema de información integral sobre las Instituciones de Educación superior individual y los programas de Educación superior en otros países.
Financiación	Desarrollo de estructuras y métodos educativos coste-eficientes

Fuente: EURASHE (2010).

Anexo 3. Relación de Agencias de Calidad pertenecientes a ENQA, en función del país y el año de incorporación.

Ámbito/ Región	País	Agencias de calidad	Miembro ENQA
Nacional	Alemania	ACQUIN - Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute, Bayreuth	2003
		ASIIN e.V - Accreditation Agency for Study Programmes of Engineering, Information Science, Natural Sciences and Mathematics, Düsseldorf	2007
		AQAS - Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes, Cologne	2008
		EVALAG - Evaluation Agency of Baden-Württemberg, Mannheim	2001
		FIBAA - Foundation for International Business Administration Accreditation, Bonn	2001
		ZEvA - Central Agency for Evaluation and Accreditation, Hannover	2000
	Armenia	ANQA - National Centre for Professional Education Quality Assurance Foundation, Yerevan	2017
	Austria	AQ Austria - Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria, Vienna	2012
Bélgica		AEQES - Agency for Quality Assurance in Higher Education, Brussels	2011
		VLUHR QA - Flemish Higher Education Council - Quality Assurance, Brussels	2013
	Bulgaria	NEAA - National Evaluation and Accreditation Agency, Sofia	2008
	Chipre	CYQAA - Cyprus Agency of Quality Assurance and Accreditation in Science, Natural Sciences and Mathematics, Düsseldorf	2019
	Croacia	ASHE - Agency for Science and Higher Education, Zagreb	2011
	Dinamarca	AI - The Danish Accreditation Institution, Copenhagen	2010
	Eslovenia	SQAA-NAKVIS - Slovenian Quality Assurance Agency for Higher Education, Ljubljana	2015

(Continúa)

España	AAC-DEVA - Andalusian Agency of Knowledge, Department of Evaluation and Accreditation, Córdoba	2000
	ACPUA - Aragón Agency for Quality Assessment and Accreditation, Zaragoza	2016
	ACSUCYL - Quality Assurance Agency for the University System in Castilla y León, Valladolid	2010
	ACSUG - Agency for Quality Assurance in the Galician University System, Santiago de Compostela	2009
	ANECA - National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain, Madrid	2003
	AQU Catalunya - Catalan University Quality Assurance Agency, Barcelona	2000
	madri+d - Madrimasd Knowledge Foundation, Madrid	2015
	Unibasq - Agency for the Quality of the Basque University System, Vitoria-Gasteiz	2014
Estonia	EKKA - Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education, Tallinn	2013
Finlandia	FINEEC - Finnish Education Evaluation Centre, Helsinki	2000
Francia	CTI - Commission des Titres d'Ingénieur, Paris	2005
	HCERES - High Council for the Evaluation of Research and Higher Education, Paris	CNÉ 2000 (AERES 2007)
Georgia	NCEQE - National Center for Educational Quality Enhancement, Tbilisi	2019
Grecia	HQA - Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency, Athens	2015
Hungría	HAC - Hungarian Accreditation Committee, Budapest	2002
Irlanda	QQI - Quality and Qualifications Ireland, Dublin	2014
Italia	ANVUR - National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes, Rome	2019
Kazajistán	IAAR - Independent Agency for Accreditation and Rating, Nur-Sultan	2016
	IQAA - Independent Agency for Quality Assurance in Education, Nur-Sultan	2017
Letonia	AIC - Academic Information Centre, Riga	2018
Lituania	SKVC - Centre for Quality Assessment in Higher Education, Vilnius	2012
Noruega	NOKUT - Norwegian Agency for Quality Assurance in Education, Oslo	2000
Países Bajos	NQA - Netherlands Quality Agency, Utrecht	2018
	NVAO - Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, The Hague	2003
	QANU - Quality Assurance Netherlands Universities, Utrecht	2005

(Continúa)

	Polonia	PKA - Polish Accreditation Committee, Warsaw	2009
	Portugal	A3ES - Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education, Lisbon	2014
	Reino Unido	BAC - British Accreditation Council, London	2015
		QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester	2000
		RCVS - Royal College of Veterinary Surgeons, London	2018
	Rumanía	ARACIS - Agency for Quality Assurance in Higher Education, Bucharest	2009
	Rusia	NAA - National Accreditation Agency of the Russian Federation, Moscow	2009
		NCPA - National Centre of Public Accreditation, Yoshkar-Ola	2014
	Santa Sede	AVEPRO - Agency for the Evaluation and Promotion of Quality in Ecclesiastical Faculties, Rome	2012
	Suiza	AAQ - Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance, Bern	2006
Europeo	Europa	EAEVE - European Association of Establishments for Veterinary Education, Vienna	2018
		IEP - Institutional Evaluation Programme, Geneva 3	2000
Miembros Bajo Revisión	Alemania	AHPGS - Accreditation Agency in Health and Social Sciences, Freiburg	2009
	Rusia	AKKORK - Agency for Quality Assurance in Higher Education and Career Development, Moscow	2015
	Serbia	NEAQA - National Entity for Accreditation and Quality Assurance, Belgrade	2013

Fuente: Adaptado de la página web de ENQA (Fecha consulta 01/03/2020).

Anexo 4. *Revisión de la prensa española desde los inicios del Proceso de Bolonia.*

En este anexo se recogen, sin pretensión de exhaustividad, algunas de las voces críticas y a favor publicadas en la prensa española desde los inicios del Proceso de Bolonia.

En España durante los años 2008 y 2009 asistimos a un gran debate entre los defensores y detractores del anunciado proceso de Bolonia que generó un gran impacto mediático y social, de ahí que gran parte de la prensa española se hiciera eco de la situación y que, por tanto, merezca la pena que lo tengamos en cuenta.

En este sentido, Cascante (2009) afirma que “frente al discurso oficialista de las instancias y personas que lo apoyan, se ha construido un discurso de oposición a estos procesos que también esgrime sus propios argumentos”. Argumentos que, según el autor, están estrechamente relacionados con las consecuencias de la crisis económica recién iniciada en esos momentos, las crisis de las posiciones neoliberales y sus impactos sobre la educación y el desempleo.

Pardo (2008) publicaba en *El País* un artículo que critica, entre otros, la mercantilización del Proceso de Bolonia y el “zarpazo” que supone para la educación pública. En el artículo matiza como

Todos los que trabajamos en ella sabemos que la universidad española necesita urgentemente una reforma que ataje sus muchos males, pero no es eso lo que ahora estamos haciendo, entre otras cosas porque nadie se ha molestado en hacer de ellos un verdadero diagnóstico. Lo único que por ahora estamos haciendo, bajo una vaga e incontrastable promesa de competitividad futura, es destruir, abaratar y desmontar lo que había, introducir en la universidad el mismo malestar y desánimo que reinan en los institutos de secundaria, y ello sin ninguna idea rectora de cuál pueda ser el modelo al que nos estamos desplazando, porque seguramente no hay tal cosa, a menos que la pobreza cultural y la degradación del conocimiento en mercancía sean para alguien un modelo a imitar.

En 2008 se reunieron la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia un centenar de representantes anti Bolonia de universidades de Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Burgos, Zaragoza, Cádiz y Málaga para compartir sus experiencias sobre los encierros que se habían producido en las diferentes universidades contra el proceso y ver cómo podía consensuar y

coordinar sus acciones para darles continuidad en los siguientes dos años, el periodo previsto para aplicar Bolonia en las universidades españolas. Argumentaron que, aunque es necesaria una reforma, Bolonia no es la solución ya que representa una mercantilización de la universidad. Por ello, los estudiantes pidieron la paralización del proceso (Vázquez, 2008).

Ajenjo (2009) publicaba en *ABC* el artículo “El Plan Bolonia sin tópicos” ante un incidente protagonizado por un grupo anti-Bolonia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona,

De hecho, los anti-Bolonia mantienen deliberadamente la llama de la protesta, a veces violenta, sin atender llamadas a la negociación. Dicen algunos que es por su propia naturaleza, ajena a la Universidad. Otros aseguran que se han mezclado problemas que no han sido provocados por el EEES. No obstante, todos coinciden en que la falta de información es la causa de tanta polémica.

Todo ello seguido de la presentación de un documento elaborado por la CRUE con el fin de rebatir alguno de los tópicos de Bolonia tratando “de situar en su justa medida cada aspecto del proceso”, en palabras de Ajenjo (2009).

La Razón, en 2009, informaba “Bolonia: la mayor protesta estudiantil en 25 años” en la que hace referencia a

Las movilizaciones estudiantiles comenzaron ya en 2001, aunque de forma minoritaria. Pero no fue hasta 2008 cuando cobraron mayor intensidad con dos huelgas generales de estudiantes y decenas de encierros en todos los campus españoles (...). La política del encierro ha ido perdiendo fuerza a medida que los estudiantes comprobaban que la iniciativa no paralizaba Bolonia, pero no han faltado protestas masivas en las que han participado miles de personas. Las más destacadas fueron las convocadas el 22 de octubre de 2008, en 60 ciudades españolas, secundada por unos 110.000 estudiantes, el 13 de octubre de ese mismo año, en las que intervinieron 2000.000 jóvenes anti-Bolonia, y la manifestación ocurrida el miércoles, que acabó en una verdadera batalla campal después de que hubiera 80 personas heridas, entre ellas 30 periodistas e incluso un niño de diez años.

En abril del mismo año, *La Razón* se hace eco de la advertencia que Ján Figel, Comisario responsable de Educación de la Comisión Europea, realiza a España ante el retraso en la aplicación de las reformas necesarias para implantar el proceso de Bolonia llegando a afirmar que

El nuevo ministro de Educación, Ángel Gabilondo, tiene ante sí un reto de gran envergadura. A diferencia de su antecesora como máxima responsable de la universidad, Cristina

Garmendia, debe que tener el empuje y la determinación suficientes para ser más didáctico y explicar esta reforma en sus justos términos. Porque ni los estudiantes ni los docentes pueden estar en el limbo al albur de informaciones, promovidas desde los más diversos sectores, que parecen más dedicadas a intoxicar que a clarificar. Las dudas sobre Bolonia son muchas y se precisa una eficaz campaña de información además de abrir un productivo debate en el que participen activamente todos los implicados.

Bonete (2009), Profesor Titular de la Universidad de Salamanca y miembro del Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia, publicaba en *El Mundo* un artículo de opinión bajo el título “Diez Razones para decir sí a Bolonia” enumerando las principales bondades que, a su juicio, introduce Bolonia: la mayor oferta de titulaciones, un mayor control y vigilancia del funcionamiento de los planes de estudio, el rol del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, el cambio de metodologías de enseñanza-aprendizaje, la evaluación continua al alumnado, el reconocimiento de títulos y la movilidad de estudiantes dentro y fuera de España, planes de estudio más realistas adaptados al crédito europeo, la mayor preparación para el trabajo como titulados universitarios y, en último lugar, una amplia oferta de másteres públicos a precios asequibles con un amplio abanico de ayudas económicas.

Los medios de comunicación se han hecho eco también en numerosas ocasiones de duras críticas al Proceso de Bolonia. *El País* en 2009, titulaba “Miles de alumnos 'anti-Bolonia' exigen en la calle un referéndum” en el que destacaba que (Aunión, 2009):

El Gobierno y los rectores están haciendo campaña sobre las bondades de la reforma (modernización de los métodos de enseñanza o más movilidad), pero a estos grupos no les convencen. Ven en los cambios que equiparán las carreras españolas con un esquema común en toda Europa (con títulos de grado, master y doctorado) el deterioro de la universidad pública. Ven los campus condicionados por los deseos del sector privado, carreras devaluadas y el máster, muy caro para los jóvenes más humildes. No creen al Gobierno cuando lo niega.

El Confidencial titulaba, también en 2009; “El timo de Bolonia” un duro artículo que reproducía las palabras del abogado y catedrático de derecho administrativo en la Universidad Complutense de Madrid Santiago Muñoz Casado “una cosa es que las universidades no den una formación suficientemente buena y que haya que actualizar sus planes de estudios y otra es convertirlas en puras pantomimas de las que no saldrán profesionales solventes”. En este artículo, Hernández

(2009) argumenta que, aunque muchos profesores universitarios en principio estuvieron de acuerdo con la idea de equiparar la nomenclatura, la duración y la validez de las carreras que se cursaban en el sistema universitario europeo, posteriormente se han mostrado críticos con muchas de las consecuencias del proceso como que las carreras resultan más caras y que los cambios no estén produciendo una mejora en la calidad de la enseñanza.

En 2012 *El País* publicaba “Tanto Bolonia para esto” en el que aluden a los resultados de la encuesta realizada en 2011 por este mismo periódico a los responsables de 28 campus públicos españoles. La sensación general era la del ahogo burocrático. Encarnación Sarriá, vicerrectora de la UNED, señalaba en este artículo como “La excesiva burocratización del proceso nos ha hecho perder mucho tiempo y ha desgastado inútilmente al sector más comprometido de la universidad”. Aunión (2012) señala como

La burocratización era el segundo gran obstáculo señalado por las universidades, pues el primero eran los recortes presupuestarios. Unos tijeretazos que no han hecho más que crecer a medida que se agravaba una crisis económica que parece no tener fin. Así, el objetivo de mejorar la forma de dar clases en la universidad parece hoy imposible. La idea central era la de dejar atrás las clases magistrales a muchos alumnos para sustituirlas por una enseñanza más activa para el alumno, más tutorías, seminarios o trabajos en grupo, lo cual requiere, claro está, grupos más reducidos y una buena cantidad de docentes.

Libertat Digital en 2015 titulaba un artículo “Bolonia, ese desastre” al que añadía el subtítulo “El Tribunal de Cuentas ha señalado graves fallos en la contabilidad de nuestras universidades: un ejemplo claro de su ineficaz gestión”. En el artículo argumentan que el Plan de Bolonia “es complicado, es ineficaz, ha aumentado enormemente la burocracia” y critican que se ha cambiado el trabajo y el esfuerzo por palabras como “igualdad”, “motivación” o “creatividad” que solo han llevado a reducir el nivel de exigencia (Amorós, 2015).

En 2017, *El Día.es* reproducía un artículo de *Europa Press* titulado “Diez años del Plan Bolonia en España: luces y sombras” que hacía un balance sobre la incorporación de España al EEES en el que se argumenta que, pese a que para el sistema universitario el Plan Bolonia ha supuesto una mejora del rendimiento del alumnado, una mayor adaptación de la oferta educativa a la demanda del mercado laboral y del alumnado y un cambio en la metodología docente, no ha alcanzado uno de sus principales objetivos como es la internacionalización. Aunque el presidente de CRUE

Universidades, Roberto Fernández, destaca el aumento de movilidad e intercambio de alumnos mediante el Programa Erasmus y que “España es hoy el primer país que más alumnos recibe y envía”, el artículo argumenta que

Esta movilidad no se extiende mucho más allá del mencionado programa, pues el alumnado extranjero matriculado en la Universidad española no llega el 3% y la oferta de enseñanzas en idiomas extranjeros sólo representa el 6%, según las estadísticas oficiales. Además, los procesos administrativos para atraer alumnos de otros países no son flexibles.

En 2018, ya han pasado ocho años desde que España culminó su adaptación al proceso en 2010-2011 y existen valoraciones de Bolonia presenta con algunas conclusiones muy positivas en la prensa. Según Roberto Fernández, presidente de CRUE Universidades y rector de la Universidad de Lleida (Sevillano, 2018):

Hemos logrado un ajuste claro de la oferta con la demanda de estudios, han crecido los grados bilingües, ha mejorado el rendimiento y se ha incrementado la movilidad, todo en un contexto de crisis y con unos recursos financieros insuficientes”

Pero también admite que “hay voces críticas que piensan que no se ha abordado en profundidad el asunto de las metodologías”. A este respecto, Francisco Michavila, director de la Cátedra INCREA y director ejecutivo de la Universidad Franco-Española (UFRES) señala que “en contenidos, la enseñanza universitaria es buena; el defecto está en las metodologías educativas. Era el gran cambio y no hemos avanzado”. Esta carencia la atribuye a la falta de inversión en tecnologías educativas y en formación y recursos para el profesorado debido a la crisis financiera que empezó en 2008 (Sevillano, 2018).

Por su parte Amelia Díaz, vicerrectora de ordenación académica y docencia de la Universidad de Barcelona, considera que “Bolonia fue el empujón sin el que nuestra apuesta por la innovación docente no se hubiera dado en el mismo periodo de tiempo, ni con la misma intensidad” y señala como grades avances la formación del profesorado, la incorporación de las TIC y la renovación pedagógica continua, así como la inserción laboral. Según esta docente “nos queda redefinir la presencialidad, incorporando las posibilidades de la tecnología, y seguir mejorando en la acción tutorial, con especial énfasis en el paso de secundaria a la Universidad (Sevillano, 2018).

Anexo 5. Objetivos de Desarrollo del Milenio 2000.

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre

- Reducir a la mitad, entre 1990 y 2020, la proporción de personas que sufren hambre.
- Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, la proporción de personas cuyos ingresos son inferiores a un dólar diario.
- Conseguir pleno empleo productivo y trabajo digno para todos, incluyendo jóvenes, además rechazando rotundamente el trabajo infantil.

Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal

- Asegurar que, en 2019, los adultos de cualquier parte, sean capaces de completar un ciclo completo de enseñanza

Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer

- Que existan las igualdades entre los modos en la enseñanza terciaria y cuaternaria, para el año 2020, y en todos los niveles mínimos que puedan existir.
- Existencia de equidad entre personas al igual que trato igualitario en empleos o actividades diarias

Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil

- Aumentar las 2/3 partes, entre 1990 y 2015, la natalidad de niños mayores de 9 años en adelante. Reducir la mortalidad en menores de 5 años al menos en dos terceras partes

Objetivo 5: Mejorar la salud materna

- Reducir en tres cuartas partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad materna.
- Lograr el acceso universal a la salud reproductiva
- Reducir la tasa de mortalidad materna.
- Mayor proporción de parir con asistencia de personal sanitario especializado.
- Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar.

Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades

- Haber detenido y comenzado a reducir la propagación del VIH/SIDA en 2015.
- Lograr, para 2010, el acceso universal al tratamiento del VIH/Sida para todas las personas que lo necesiten.
- Haber detenido y comenzado a reducir, en 2015, la incidencia de la malaria y otras enfermedades graves.

Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

- Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales para reducir la pérdida del medio ambiente.
- Haber reducido y haber ralentizado considerablemente la pérdida de diversidad biológica en 2010.

- Reducir a la mitad, para 2015, la proporción de personas sin acceso sostenible al agua potable y a servicios básicos de saneamiento.
- Haber mejorado considerablemente, en 2020, la vida de al menos 100 millones de habitantes de barrios marginales.

Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

- 8.1 AOD (Asistencia oficial para el desarrollo) neta, en total y para los países menos adelantados, como porcentaje del ingreso nacional bruto de los países donantes del Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (CAD/OCDE)
- 8.2 Proporción del total de AOD bilateral y por sectores que los donantes del CAD/OCDE destinan a servicios sociales básicos (enseñanza básica, atención primaria de la salud, nutrición, agua potable y saneamiento)
- 8.3 Proporción de la AOD bilateral de los donantes del CAD/OCDE que no está condicionada
- 8.4 AOD recibida por los países en desarrollo sin litoral en proporción a su ingreso nacional bruto
- 8.5 AOD recibida por los pequeños Estados insulares en desarrollo en proporción a su ingreso nacional bruto
- 8.6 Proporción del total de importaciones de los países desarrollados (por su valor y excepto armamentos) procedentes de países en desarrollo y países menos adelantados, admitidas sin pagar derechos
- 8.7 Aranceles medios aplicados por los países desarrollados a los productos agrícolas y textiles y las prendas de vestir procedentes de países en desarrollo
- 8.8 Estimación de la ayuda agrícola de los países de la OCDE en porcentaje de su producto interno bruto
- 8.9 Proporción de AOD destinada a fomentar la capacidad comercial
- 8.10 Número total de países que han alcanzado el punto de decisión y número total de países que han alcanzado el punto de culminación de la Iniciativa en favor de los países pobres muy endeudados (acumulativo)
- 8.11 Alivio de la deuda comprometido conforme a la Iniciativa en favor de los países pobres muy endeudados y la Iniciativa multilateral de alivio de la deuda
- 8.12 Servicio de la deuda como porcentaje de las exportaciones de bienes y servicios
- 8.13 Proporción de la población con acceso sostenible a medicamentos esenciales a precios accesibles
- 8.14 Líneas de teléfono por cada 100 habitantes
- 8.15 Abonados a teléfonos celulares por cada 100 habitantes
- 8.16 Usuarios de Internet por cada 100 habitantes

Fuente: Objetivos de Desarrollo del Milenio. (16 de marzo, 2020). Wikipedia, La enciclopedia libre.

Anexo 6. *Limitaciones en el progreso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.*

Brechas o límites en el progreso de los ODM	<ul style="list-style-type: none">• La desigualdad de género todavía persiste• Existen grandes brechas entre los hogares más pobres y los más ricos, y entre zonas rurales y zonas urbanas• El cambio climático y la degradación ambiental socavan el progreso logrado, y las personas pobres son quienes más sufren• Los conflictos siguen siendo la mayor amenaza al desarrollo humano• Millones de personas todavía viven en pobreza y con hambre, sin acceso a los servicios básicos
--	--

Fuente: Adaptado del Informe de Naciones Unidas sobre los ODM (2015).

Anexo 7. Los objetivos de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030.

- Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
 - Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
 - Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
 - Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
 - Objetivo 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
 - Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
 - Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
 - Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
 - Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
 - Objetivo 10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
 - Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
 - Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
 - Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
 - Objetivo 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
 - Objetivo 15. Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
 - Objetivo 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
 - Objetivo 17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.
-

Fuente: Adaptado de UNDP.org (2020) Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.

Anexo 8. *Número de créditos ECTS que contienen las distintas titulaciones habilitadas para ejercer la docencia en la enseñanza no universitaria.*

	Formación básica Módulo Genérico	Formación didáctica y disciplinar Módulo Específico	Mención cualificadora Créditos Libre disposición	Practicum (y TFG)
Técnico Superior en Educación Infantil	120 ECTS			
Grado de Maestro en Educación Infantil	100 ECTS	60 ECTS	30-60 ECTS	50 ECTS
Grado de Maestro en Educación Primaria	60 ECTS	100 ECTS		

Fuente: Adaptado de Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente (2019).

Anexo 9. Módulos de contenidos de Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado de Maestro de Educación Primaria.

FORMACIÓN BÁSICA			
Grado de Maestro de EDUCACIÓN INFANTIL	-Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años) -Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo -Sociedad, familia y escuela	-Infancia, salud y alimentación -Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes -Observación sistemática y análisis de contextos -La escuela de Educación Infantil	
Grado de Maestro de EDUCACIÓN PRIMARIA	-Aprendizaje y desarrollo de la personalidad -Procesos y contextos educativos -Sociedad, familia y escuela		
FORMACIÓN DIDÁCTICA Y DISCIPLINAR			
Grado de Maestro de EDUCACIÓN INFANTIL	-Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática -Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura -Música, expresión plástica y corporal		
Grado de Maestro de EDUCACIÓN PRIMARIA	-Ciencias experimentales -Ciencias sociales	-Matemáticas -Lenguas	-Educación musical, plástica y visual -Educación física
PRACTICUM			
Grado de Maestro de EDUCACIÓN INFANTIL	-Prácticas en centros educativos -Trabajo Fin de Grado		
Grado de Maestro de EDUCACIÓN PRIMARIA			
MENCIÓN CUALIFICADORA			
Grado de Maestro de EDUCACIÓN INFANTIL	Itinerario formativo propuesto por la universidad, que el alumnado del Grado puede cursar para especializarse		
Grado de Maestro de EDUCACIÓN PRIMARIA	para el Grado de Maestro en Educación Primaria, a parte de las menciones cualificadoras mencionadas en la primera tabla, las universidades pueden proponer otras que capaciten para el desempeño de actividades como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación de personas adultas.		

Fuente: Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente (2019).

Anexo 10. Módulos y carga en créditos ECTS establecidos para la titulación de Técnico Superior de Educación Infantil (de 0 a 3 años).

Módulos	Horas	Créditos
Didáctica de la educación infantil	125 horas	(14 ECTS)
Autonomía personal y salud infantil	105 horas	(12 ECTS)
El juego infantil y su metodología	105 horas	(12 ECTS)
Expresión y comunicación	100 horas	(11 ECTS)
Desarrollo cognitivo y motor	105 horas	(12 ECTS)
Desarrollo socio afectivo	75 horas	(8 ECTS)
Habilidades sociales	60 horas	(6 ECTS)
Intervención con familias y atención a menores en riesgo social	60 horas	(6 ECTS)
Proyecto de atención a la infancia	25 horas	(3 ECTS)
Primeros auxilios	35 horas	(3 ECTS)
Formación y orientación laboral	50 horas	(5 ECTS)
Empresa e iniciativa emprendedora	35 horas	(4 ECTS)
Formación en centros de trabajo	220 horas	(22 ECTS)

Fuente: Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente (2019).

Anexo 11. Competencias a desarrollar durante la FIP en el Grado de Educación Infantil.

Grado de Maestro en Educación Infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil • Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva • Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos • Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos • Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia • Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión • Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia • Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia • Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida • Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo de edad de 0-6 años y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias • Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes • Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos • Dominio de la lengua castellana equivalente al nivel c1 (en aquellas comunidades autónomas que cuenten con lengua cooficial, el dominio de la lengua cooficial equivalente al nivel C1) además del dominio de alguna lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Fuente: Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente (2019).

Anexo 12. Competencias a desarrollar durante la FIP en el Grado de Educación Primaria.

Grado de Maestro en Educación Primaria
<ul style="list-style-type: none">• Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos• Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro• Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar• Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana• Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes• Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida• Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa• Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas• Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible• Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes• Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural• Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos• Dominio de la lengua castellana equivalente al nivel C1 (en aquellas comunidades autónomas que cuenten con lengua cooficial, el dominio de la lengua cooficial equivalente al nivel C1) además del dominio de alguna lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Fuente: Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente (2019).

Anexo 13. Perfiles de los egresados con experiencia laboral entrevistados.

[E1]: Grado en Educación Infantil, 4 años de experiencia docente, colegios públicos.

[E2]: Grado en Educación Primaria, 4 años de experiencia docente, colegios públicos.

[E3]: Grado en Educación Primaria, 4 años de experiencia docente, colegios públicos.

[E4]: Grado en Educación Infantil, 4 años de experiencia docente, colegios públicos.

[E5]: Grado en Educación Infantil, 4 años de experiencia docente, colegios públicos.

[E6]: Grado en Educación Infantil, 2 años de experiencia docente, colegio público.

[E7]: Grado en Educación Primaria, 4 años de experiencia docente, colegio privado.

[E8]: Grado en Educación Infantil, 3 meses de experiencia docente, colegio concertado.

[E9]: Grado en Educación Infantil, 3 años de experiencia docente, colegio concertado.

[E10]: Grado en Educación Infantil, 6 años de experiencia docente, colegio concertado.

[E11]: Grado en Educación Primaria, 1 año de experiencia docente, colegios públicos

[E12]: Grado en Educación Primaria, 1 año de experiencia docente, colegios públicos.

[E13]: Grado en Educación Primaria, 2 años de experiencia docente, colegios públicos.

[E14]: Grado en Educación Infantil, 1 año de experiencia docente, colegio privado.

[E15]: Grado en Educación Primaria, 4 años de experiencia docente, colegios públicos.

[E16] Grado en Educación Primaria, 2 años de experiencia docente, colegios públicos.

Anexo 14. Cuestionario alumnos.

Proyecto de Investigación: Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior									
Escuela-Facultad (localidad): _____									
Especialidad: _____									
Estudios cursados:					Sexo:		Edad:		
Bachiller	FP	Diplomado	Licenciado	otros	Hombre	Mujer			
0	1	2	3	4	0	1			
1 - ASPECTOS METODOLÓGICAS									
1-¿En cuántas asignaturas se ha discutido el programa al comienzo del curso ?					ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
					0	1	2	3	4
2- En tu formación universitaria, en alguna asignatura el profesor ha podido utilizar metodologías y estrategias activas; indica la frecuencia con la que utilizaste las siguientes:					ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Proyectos tutorados _____					0	1	2	3	4
Seminario _____					0	1	2	3	4
Estudio de casos _____					0	1	2	3	4
Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas _____					0	1	2	3	4
Aprendizaje colaborativo _____					0	1	2	3	4
Lección magistral _____					0	1	2	3	4
Sesiones prácticas _____					0	1	2	3	4
3- Indica en cuántas asignaturas se han utilizado las siguientes estrategias y técnicas					ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Cuadernos de campo _____					0	1	2	3	4
Diario o fichas de sesiones _____					0	1	2	3	4
Recensiones e informes _____					0	1	2	3	4
Tertulias dialógicas _____					0	1	2	3	4
Mesas redondas _____					0	1	2	3	4
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales) _____					0	1	2	3	4
Debates _____					0	1	2	3	4
Consultar bibliografía _____					0	1	2	3	4
Observación de prácticas docentes _____					0	1	2	3	4
Exposiciones de trabajos _____					0	1	2	3	4
4- Indica en cuántas asignaturas se han cumplido las siguientes afirmaciones:					ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Se han usado dinámicas para mejorar el ambiente de clase _____					0	1	2	3	4
Se ha permitido preguntar dudas en las clases _____					0	1	2	3	4
Las tutorías se han utilizado para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura _____					0	1	2	3	4
Se se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc) _____					0	1	2	3	4
Se han planteado situaciones en clase en las que se tenían que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional _____					0	1	2	3	4
La asignatura se han acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional _____					0	1	2	3	4
Se han utilizado estrategias metodológicas variadas _____					0	1	2	3	4
En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes _____					0	1	2	3	4
La clase ha consistido, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor _____					0	1	2	3	4
5- ¿ En cuanto a la metodología aplicada, indique el grado de similitud entre las asignaturas impartidas por los diferentes profesores ?					0	1	2	3	4

B- EVALUACIÓN

Con respecto a la evaluación, indica en cuántas asignaturas durante el paso por tus estudios se cumplían las siguientes afirmaciones:

6.- Con respecto al sistema de evaluación en general:

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	0	1	2	3	4
Se realizaban procesos de evaluación continua (realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura)	0	1	2	3	4
Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor devolvía los documentos corregidos y daba información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores)	0	1	2	3	4
Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podía derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos	0	1	2	3	4
Se utilizaban portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	0	1	2	3	4
Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales	0	1	2	3	4
Se explicaban previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes	0	1	2	3	4
Existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas	0	1	2	3	4
Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	0	1	2	3	4
En cuántas asignaturas se evaluó el programa	0	1	2	3	4

7. En relación con el tipo de examen:

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Se utilizaban exámenes orales.	0	1	2	3	4
Se usaban exámenes escritos de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	0	1	2	3	4
Se realizaban exámenes con preguntas cortas.	0	1	2	3	4
Se utilizaban exámenes tipo test.	0	1	2	3	4
Se utilizaban exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc)	0	1	2	3	4

8.- En relación con la calificación:

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
La calificación provenía únicamente del examen final.	0	1	2	3	4
La nota final provenía del examen final y algún trabajo.	0	1	2	3	4
La calificación provenía del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.).	0	1	2	3	4
La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados.	0	1	2	3	4
La calificación se obtenía sin exámenes.	0	1	2	3	4
El sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio de la asignatura y eran conocidos.	0	1	2	3	4
La nota que ponía el profesor es justificada.	0	1	2	3	4
A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final.	0	1	2	3	4

9.- Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación.

	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	0	1	2	3	4
Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (coevaluación).	0	1	2	3	4
La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada).	0	1	2	3	4
Eran los propios alumnos los que emitían una calificación de manera justificada (autocalificación).	0	1	2	3	4

C.- COMPETENCIAS					
10-¿En cuántas asignaturas consideras que has desarrollado las siguientes competencias profesionales?					
	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas
Organizar y animar situaciones de aprendizaje _____	0	1	2	3	4
Gestionar la progresión de los aprendizajes _____	0	1	2	3	4
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad _____	0	1	2	3	4
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro _____	0	1	2	3	4
Trabajar en equipo con otros docentes _____	0	1	2	3	4
Participar en la gestión del Centro _____	0	1	2	3	4
Informar e implicar a las familias _____	0	1	2	3	4
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación _____	0	1	2	3	4
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión _____	0	1	2	3	4
Organizar la propia formación continua _____	0	1	2	3	4
Fomentar el interés por la lectura _____	0	1	2	3	4
Fomentar la educación en valores _____	0	1	2	3	4
Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)... _____	0	1	2	3	4
11- ¿La metodología activa, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, te han ayudado a adquirir competencias profesionales?					
	nada o casi ninguna	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4
12- ¿La evaluación formativa y continua, cuando ha sido utilizada en las asignaturas que has cursado, ¿te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?					
	nada o casi ninguna	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4
Observaciones					

Anexo 15. Cuestionario profesores.

		Proyecto de Investigación:			
		Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior			
Escuela-Facultad (localidad): _____					
Especialidad: _____					
Estudios cursados:	Bachiller	PP	Diplomado	Licenciado	otros
	0	1	2	3	4
Sexo:	Hombre	Mujer			
	0	1			
Edad:	_____				

A.- ASPECTOS METODOLÓGICOS					
1.- ¿En cuántas de tus asignaturas se discute el programa al comienzo de curso?	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
	0	1	2	3	4
2.- Indica la frecuencia con la que utilizas las siguientes estrategias y técnicas en el desarrollo de tus asignaturas (en cuantas):	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
2.1- Proyectos tutorados	0	1	2	3	4
2.2- Seminario	0	1	2	3	4
2.3- Estudio de casos	0	1	2	3	4
2.4- Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	0	1	2	3	4
2.5- Aprendizaje colaborativo	0	1	2	3	4
2.6- Lección Magistral	0	1	2	3	4
2.7- Sesiones prácticas	0	1	2	3	4
2.8- Cuadernos de campo	0	1	2	3	4
2.9- Diario o fichas de sesiones	0	1	2	3	4
2.10- Recensiones e informes	0	1	2	3	4
2.11- Tertulias dialógicas	0	1	2	3	4
2.12- Mesas redondas	0	1	2	3	4
2.13- Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	0	1	2	3	4
2.14- Debates	0	1	2	3	4
2.15- Consultar bibliografía	0	1	2	3	4
2.16- Observación de prácticas docentes	0	1	2	3	4
2.17- Exposiciones de trabajos	0	1	2	3	4
3.- En el desarrollo de tus clases, en cuantas se cumplen las siguientes afirmaciones:	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
3.1- Se usan dinámicas para mejorar el ambiente de clase	0	1	2	3	4
3.2- Se permite preguntar dudas en las clases	0	1	2	3	4
3.3- Las tutorías se usan para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura	0	1	2	3	4
3.4- Se utilizan medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc)	0	1	2	3	4
3.5- Se plantean situaciones en clase en las que se tiene que resolver problemas educativos que pueden surgir en la futura práctica profesional	0	1	2	3	4
3.6- La asignatura se acompaña de prácticas que ayudan a entender mejor la posterior labor profesional	0	1	2	3	4
3.7- Se utilizan estrategias metodológicas variadas	0	1	2	3	4
3.8- En las clases se utilizan exposiciones orales para las explicaciones y el alumnado toma apuntes	0	1	2	3	4
3.9- La clase consiste, fundamentalmente, en el dictado de apuntes por parte del profesor	0	1	2	3	4

B- EVALUACIÓN					
4.- En el desarrollo de tus clases...:	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
4.1- Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso	0	1	2	3	4
4.2- Se realizan procesos de evaluación continua (realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura)	0	1	2	3	4
4.3- se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor devuelve los documentos corregidos y daba información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores)	0	1	2	3	4
4.4- Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos	0	1	2	3	4
4.5- Se utilizan portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	0	1	2	3	4
4.6 Se explica previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes	0	1	2	3	4
4.8- Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	0	1	2	3	4
5.- En relación con el tipo de examen:	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
5.1- Se utilizan exámenes orales	0	1	2	3	4
5.2- Se usan exámenes escritos de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	0	1	2	3	4
5.3- Se realizan exámenes con preguntas cortas	0	1	2	3	4
5.4- Se utilizan exámenes tipo test	0	1	2	3	4
5.5- Se utilizan exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc.)	0	1	2	3	4
6.- En relación con la calificación:	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
6.1- La calificación proviene únicamente del examen final	0	1	2	3	4
6.2- La nota final proviene del examen final y algún trabajo	0	1	2	3	4
6.3- La calificación proviene del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc)	0	1	2	3	4
6.4- La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados	0	1	2	3	4
6.5- La calificación se obtiene sin exámenes	0	1	2	3	4
6.6- El sistema y los criterios de calificación se explica al principio de la asignatura y eran conocidos	0	1	2	3	4
6.7- La nota es argumentada	0	1	2	3	4
6.8- A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final	0	1	2	3	4
7.- Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación	ninguna o casi ninguna	pocas	algunas	bastantes	muchas o todas
7.1- Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación)	0	1	2	3	4
7.2- Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)	0	1	2	3	4
7.3- Son los propios alumnos los que emiten una calificación de manera justificada (autocalificación)	0	1	2	3	4
7.4- La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)	0	1	2	3	4

Observaciones:

