

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA.

Arias Rodríguez, M^a. Alicia y Mendiri Ruiz de Alda, Paula
Universidade da Coruña.
alarrolu@udc.es

Resumen

Desde la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 se exige el Certificado de Aptitud Pedagógica a los futuros docentes de la enseñanza secundaria y para su obtención, se organiza el Curso de Aptitud Pedagógica. Mediante este curso se pretendía, de modo general, proporcionar a los futuros docentes una formación psicopedagógica básica y acercarles a la realidad educativa. Dentro del marco de las futuras titulaciones de grado y postgrado del Espacio Europeo de Educación Superior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conforma las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas como profesiones reguladas, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial.

En el apartado 5 de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se especifican una serie de competencias agrupadas en una serie de módulos que el estudiante ha de adquirir al finalizar el Máster. En este trabajo pretendemos hacer una primera aproximación a la valoración de las competencias por parte del profesorado, de modo que les solicitamos que diferencien entre las que, para ellos y desde su experiencia diaria, son más prioritarias y las que lo son en menor medida.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del Profesorado de Secundaria se desarrolla en España desde los años setenta, por medio del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), estructurado al margen de las enseñanzas universitarias regladas, con una duración de 300 horas y organizado por centros adscritos a las universidades. La finalidad de este curso, que sigue el modelo denominado “consecutivo”, es la formación pedagógica y didáctica del profesorado de secundaria, que conduce a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Este certificado es un requisito para acceder a la docencia en la mayoría de las especialidades en secundaria y en bachillerato (Esteve, 1997).

Pero este curso presenta muchas situaciones criticables como: a) la parte de didáctica específica de la materia a enseñar, al menos en algunas comunidades, no supera las 30 horas presenciales; b) los alumnos matriculados en el CAP comienzan las prácticas casi al mismo tiempo que la didáctica específica, de modo que llegan a las aulas sin saber qué hacer ni a qué aspectos prestar atención. Con ello se impide la necesaria integración que ha de existir entre la didáctica específica y la práctica docente; c) los requisitos, para cursar el CAP, pueden ser muy diferentes entre las distintas comunidades. Así, mientras en unas hay que ser ya licenciado, como por ejemplo, la comunidad gallega, en otras puede hacerse estando matriculado en el último curso

de la licenciatura; d) y, por último, prácticamente cualquier profesor en activo puede ejercer labores de tutoría durante la fase de práctica del CAP, independientemente de la calidad de su desempeño docente (Carrascosa, 2008:119).

A este modelo le siguen otras experiencias educativas, recopiladas por medio de diversos marcos legislativos, como pueden ser (Bolívar, 2004):

a) La LOGSE (Ley General de Ordenación del Sistema Educativo) de 1990, que estipulaba la realización de un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) para poder obtener el Título Profesional de Especialización Didáctica que capacitaba para trabajar como docente en secundaria.

b) Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002), cambiaba el nombre del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) y argumentaba en su artículo 58, la obligatoriedad de estar en posesión del Título de Especialización Didáctica (TED), con prácticamente las mismas características de la anterior experiencia. Éste no llegó a implantarse, por lo que se mantuvo, el CAP como formación inicial del profesorado de secundaria.

c) Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), ponía de relieve la necesidad de estar en posesión de una formación pedagógica y didáctica de Postgrado para impartir enseñanzas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional Específica). Su artículo 100 desarrollaba el marco general de la nueva formación inicial, aportando como gran novedad la adaptación de esta nueva formación del profesorado al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior.

d) la última referencia legal, publicada en el BOE, data del 29 de diciembre de 2007. La Orden ECI/3858/2007 establece los requisitos que tienen que cumplir los planes de estudios que conducirán la obtención de los títulos de Máster, los cuales habilitarán para el ejercicio de la Educación.

Todos estos modelos fueron diseñados en contextos educativos muy diferentes. Incluso la formación inicial del profesorado de educación secundaria debe estar pensada en el desarrollo del ser humano dentro de la sociedad actual, muy tecnificada y en continuo cambio. Esto origina que se redefine el perfil profesional del profesorado. Este perfil se fundamentará más en el conocimiento científico-didáctico y su actuación en el aula (García Barros y Martínez Losada, 2001).

Sin olvidar que dicho perfil resulta problemático desarrollar, debido a la compleja competencia profesional que supone ser profesor del tramo educativo del que se hace referencia, no sólo por la estructura de los currículos formativos y las características del proceso de formación que exige la propia etapa educativa, sino por la alejada identidad profesional con la que los alumnos que acceden a la formación de profesores han estado conviviendo durante sus años de formación

académica: como investigadores químicos o geógrafos, como físicos (pero no como profesores de química, de geografía o de física).

Para casi todos ellos, la profesión docente no pasa de ser una alternativa a la que optan muchas veces, como opción final a una salida laboral, lo que, de conseguirlo, supone en la mayoría de las veces un momento desconcertante. Los conocimientos en los que se han especializado les sirven de muy poco, pues acuden a una tarea, la enseñanza, que es una actividad compleja, para la que hay que ser conocedores de las correspondientes teorías pedagógicas y poseer una serie de experiencias.

Toda esta complejidad y problemática de la educación secundaria, actualmente, ha obligado a la administración educativa a modificar toda la formación inicial del profesorado de secundaria, tratando de integrarla en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria (Carrascosa et al., 2008). Este máster tiene esta conttuido por 60 créditos ECTS. Su plan de estudios que se divide en tres bloques: a) bloque genérico, que aglutina el “aprendizaje y desarrollo de la personalidad”; “los procesos y contextos educativos” y a la “sociedad, familia y educación”; b) bloque específico, en donde se hace referencia a los “complementos para la formación disciplinar”, “aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes”, además, de la “innovación docente e iniciación a la investigación educativa”; y c) bloque que trata el prácticum y Trabajo de Fin de Máster. En todos ellos, habrá que considerar, qué conocimientos serán los más útiles para ayudar al profesor a enfrentarse con los problemas de enseñanza y aprendizaje propios de los contenidos científicos de su área o materia. Pero siempre se debe tener presente que las decisiones que se tomen en cada campo sean coherentes con las aportaciones más relevantes de la didáctica correspondiente.

Por lo tanto, el objetivo de este Máster es preparar a los estudiantes como profesores competentes en el ámbito de la pedagogía y la didáctica, de manera que puedan ejercer sus funciones docentes en un contexto de diversidad y, así, asumir su propio aprendizaje a lo largo de su vida laboral.

Con este Máster se consigue, lo que se lleva reclamando desde hace muchos años, una consideración académica adecuada. Así, por un lado, la normativa actual lo incluye en la formación universitaria de más alto nivel: posgrado (Ley Organiza 2/2006, de 3 de mayo y Real Decreto 1993/2007, de 29 de octubre). Por otro, este Máster habilita para el ejercicio de la docencia al profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, constituyendo un requisito específico para el ingreso en los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores técnicos de Formación Profesional, profesores de Música y Artes escénicas, profesores de Artes plásticas y Diseño, maestros de Taller de artes plásticas y diseño, y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas

(Real decreto 276/2007, de 23 de febrero).

Pero además, cualquier modelo de formación inicial del profesorado de secundaria debería desarrollar en los futuros profesores de enseñanza secundaria una serie de competencias docentes de carácter general y unas competencias específicas, favoreciendo el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas hacia la profesión docente (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre). Estas competencias profesionales no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación breve, limitado y apresurado, como el existente curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), sino que requieren un buen período de tiempo para poder madurar y reflexionar sobre todos los aspectos a tener en cuenta dentro de esta etapa educativa (De Pro et, al, 2005).

Por lo tanto, la idea básica de este Máster es *“lifelong learning”* y, por eso, la importancia y especificidad de la formación inicial debe residir en su potencial para sentar las bases de la socialización profesional, y para capacitar a los futuros profesores de secundaria en aquellas competencias que les permitan enfrentarse eficazmente a la tarea de enseñar; en definitiva, que aprendan a enseñar y a desempeñarse en una práctica compleja, que se desarrolla conforme a una política educativa determinada. Cabe destacar que las oportunidades de aprender a enseñar que este Máster ofrece se justifican y se organizan –epistemológicamente y curricularmente– tomando como referente tres modelos de desarrollo profesional que orientan la investigación sobre este tema: a) desarrollo profesional basado en la adquisición de competencias; b) desarrollo profesional basado en el conocimiento de sí mismo y en el desarrollo personal y c) desarrollo profesional centrado en el contexto del aula.

Cuando se hace referencia al modelo de desarrollo profesional basado en la adquisición de competencias. Hay que tener en cuenta el término “competencias”. Concepto que se ha incorporado en todos los escritos científicos, influenciado por su utilización dentro del ámbito laboral, sobre planes de formación tanto en el nivel de estudios de formación profesional básica, como en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, incluso en los estudios superiores. Como apunta el Informe Delors (Delors, 1996), en lugar de “calificación”, los empresarios reclaman cada vez más el término de “competencia” como una especie de composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. (Proyecto Tunnig, 2003).

Las competencias integran el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser” que se aplica en la formación tradicional. Corominas et al. (2006), citando a Dolz et Ollagnier (2002), indican que de una aprendizaje centrado en las materias (todo gira alrededor del concepto “saber”), la nueva

pedagogía se orienta hacia las competencias que no son más que las acciones que el alumno tiene que ser capaz de efectuar después de un aprendizaje.

Esto permite clasificar a este término en competencias específicas (conocimientos teóricos y procedimientos propios de cada profesión) y competencias transversales o genéricas (Ej.: selección y uso de la información, liderazgo, ambición profesional, afán para la calidad, etc.). Concretamente, estas competencias genéricas o transversales son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta empleo, y motivan el desarrollo y progreso profesional.

La formación inicial en Educación Secundaria abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (ej.: interpretar una gráfica de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes, etc.), como el entrenamiento en competencias genéricas, comunes a muchas profesiones (ej.: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el «saber» profesional, el «saber hacer» y el «saber guiar el hacer de otras personas»; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales.

De Miguel (2003: 18) advierte que «la calidad de la enseñanza depende del tipo de objetivos que se quieren alcanzar. En la Universidad Española necesitamos clarificar el perfil del profesional que queremos formar concretando tanto los conocimientos como las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que hoy se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en constante cambio, etc. La fragmentación de los planes de estudio actuales hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de «su asignatura», pero nadie es responsable del resto; es decir, de todo lo que incide en la formación global los titulados»

OBJETIVO

Pretendemos que, desde la práctica y experiencia diaria del profesorado de secundaria y dentro del contexto en el que desarrolla su actividad profesional, valoren las prioridades de formación atendiendo a las competencias que aparecen desarrolladas en el apartado 5 de la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre. Estas competencias están agrupadas en los siguientes módulos: a) “aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, b) “procesos y contextos educativos”, c) “sociedad, familia y educación”, d) “complementos para la formación disciplinar”, e)

“aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes” y f) “innovación docente e iniciación a la investigación educativa”.

MÉTODO

1-Muestra.

La muestra está formada por 54 profesoras y 24 profesores de tres centros públicos de Educación Secundaria y de una Escuela Oficial de Idiomas de la provincia de A Coruña. Debido a que este estudio es una primera aproximación al tema que se aborda, seleccionamos los centros en función de la facilidad de acceso a los mismos. Del profesorado encuestado, 57 trabajan en centros de Educación Secundaria y 21 en la Escuela de Idiomas. En cuanto a los años que tienen de experiencia como profesores en esos ámbitos queremos destacar que un 25,6 % está entre los 6 y 10 años, un 24,4 % entre 1 y 5 años y un 23,1 %, tiene más de 25 años de experiencia.

2-Instrumento

Utilizamos un cuestionario en el que cada ítem se refiere a cada una de las competencias que debe adquirir el estudiante del Máster. El profesorado debía valorar, en una escala de respuesta que va desde “menor grado de prioridad” hasta “mayor grado de prioridad”, cada competencia teniendo en cuenta su experiencia docente (ver tabal 1.). Se enviaron los cuestionarios a los centros por medio de una persona que se responsabilizaba de recogerlos en un tiempo determinado y se acompañaban de una carta en la que se señalaba el objetivo del estudio y se insistía en que las valoraciones que se tenían que realizar tenían que ser pensadas desde la experiencia profesional diaria.

Genéricas	<i>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</i>	C1-C4
	<i>Procesos y contextos educativos</i>	C5-C9
	<i>Sociedad, familia y educación</i>	C10-C12
Específicas	<i>Complementos para la formación disciplinar</i>	C13-C17
	<i>Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes</i>	C18-C23
	<i>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</i>	C24-C27

Tabla 1. Competencias Genéricas y Específicas de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

3-Resultados

Analizamos los resultados dividiendo al profesorado en dos grupos: un primer grupo, en el que los profesores llevan trabajando como tal entre 1 y 10 años y al que nos referiremos como el “grupo de menor experiencia”, y un segundo grupo, en el que los profesores llevan trabajando más de 16 años y al que nos referiremos como el “grupo con mayor experiencia”. En cuanto a las competencias, las vamos a tratar diferenciándolas entre las que son Genéricas y las que son Específicas y según los módulos que contempla la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre anteriormente citada, tal y como aparece en la tabla 1.

Comenzando por las competencias Genéricas y atendiendo a las que se refieren al “aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, podemos observar que para el “grupo con menos años de experiencia (grupo primero)” los estudiantes que hagan el Máster deben adquirir, con mayor prioridad, la competencia que se refiere al “conocimiento de las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivacionales (C1)”. Sin embargo, es precisamente esta competencia la que valora el segundo grupo como menos prioritaria. Éste valora, con mayor prioridad, la capacidad para comprender el “desarrollo de la personalidad de los estudiantes de secundaria y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje (C2)”. La competencia menos valorada por el primer grupo es la que se refiere a la “elaboración de propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales (C3)” (ver tabla 2).

En cuanto a las competencias Genéricas del módulo de “procesos y contextos educativos”, tanto el primer grupo como el segundo coinciden en otorgar un mayor grado de prioridad al hecho de “conocer los procesos de interacción en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas (C5)”. También coinciden a la hora de valorar, con un menor grado de prioridad, la competencia que se refiere a “conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país (C6)” (ver tabla 2).

Por lo que se refiere a las competencias Genéricas del apartado “sociedad, familia y educación”, los dos grupos coinciden en conceder mayor grado de prioridad a la capacidad que deben adquirir los estudiantes del Máster para “relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto a los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades (C10)”. También coinciden en que la competencia que menor prioridad debe tener en la “formación de los futuros docentes es la de conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en educación (C11)” (ver tabla 2).

	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		Procesos y contextos educativos		Sociedad, familia y educación	
	Mayor prioridad	Menor prioridad	Mayor prioridad	Menor prioridad	Mayor prioridad	Menor prioridad
Menor experiencia (1-10 años)	C1	C3	C5	C6	C10	C11
Mayor experiencia (más de 16 años)	C2	C4	C5	C6	C10	C11

Tabla 2. Competencias Genéricas de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

En cuanto a las competencias Específicas, comenzamos por las que se refieren a “los complementos para la formación disciplinar” y observamos que tanto el “grupo con menos años de experiencia (primer grupo)” como el “grupo con más experiencia (segundo grupo)” consideran muy prioritario que los estudiantes adquieran la competencia de, en formación profesional, “conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones (C16)”. En cuanto a la competencia que es considerada de menor prioridad, los dos grupos coinciden en señalar la que se refiere al “conocimiento de la historia y de los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas (C14)” (ver tabla 3).

En el apartado de las competencias Específicas referidas al módulo del “aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes”, el “grupo con menos años de experiencia” otorga mayor prioridad a la capacidad de “fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes (C21)”. El segundo grupo otorga mayor prioridad a la capacidad de “conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes (C18)”. Curiosamente, esta competencia es la menos valorada por el primer grupo de profesores. Los profesores con más experiencia consideran que no debe tener prioridad el hecho de tener que “conocer las estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo (C23)” (ver tabla 3).

Por lo que se refiere a las competencias Específicas del módulo de “innovación docente e iniciación a la investigación educativa”, la competencia que para el “grupo con menos experiencia” tiene mayor prioridad es la de “conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada (C24)”. Para el segundo grupo es prioritaria la competencia de “identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones (C26)”. El primer grupo valora como menos prioritario que los estudiantes sepan “analizar críticamente el desempeño de la docencia,

de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad (C25)”. El segundo grupo considera que tiene menos prioridad el hecho de que los futuros profesionales de la docencia en la etapa de secundaria “conozcan y apliquen metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas, y sean capaces de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación (C27)” (ver tabla 3).

	Complementos para la formación disciplinar		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	
	Mayor prioridad	Menor prioridad	Mayor prioridad	Menor prioridad	Mayor prioridad	Menor prioridad
Menor experiencia (1-10 años)	C16	C14	C21	C18	C24	C25
Mayor experiencia (más de 16 años)	C16	C14	C18	C23	C26	C27

Tabla 3. Competencias Específicas de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

CONCLUSIONES

Debemos ser muy cautelosos con los resultados que hemos obtenido y con sus interpretaciones puesto que la muestra no es estadísticamente significativa y no pudimos acceder al profesorado de Formación Profesional, pudiendo recoger sólo datos de profesores de Educación Secundaria y de enseñanza de Idiomas. Aunque este trabajo nos ha permitido obtener una primera información que nos parece interesante presentar. Para concluir, nos centramos en las competencias que, para los dos grupos de profesores/as tienen, por un lado, mayor prioridad y, por otro, menor.

Los dos grupos coinciden en valorar, también prioritariamente, las competencias para conocer los procesos de interacción en el aula y en el centro, para abordar y resolver posibles problemas, relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto a los derechos y libertades y en la igualdad de derechos y oportunidades. Además valoran que, en formación profesional, conozcan la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones.

Los dos grupos de profesores/as están de acuerdo en que no es nada prioritario que los estudiantes del Máster conozcan la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país, la

evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en educación. Tampoco consideran prioritario que conozcan la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.

Para continuar con este trabajo, pasaremos la encuesta al profesorado de Formación Profesional ya que queremos saber si existen diferentes prioridades dependiendo del ámbito de la docencia. Creemos, además, que sería interesante acompañar estas encuestas con entrevistas para poder profundizar más en el tema, preguntándoles por qué consideran una competencia como más o menos prioritaria y asegurarnos, además, de que se entienden los términos que se introducen en todas las competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2004). La educación obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 1, vol. 2. Descargada en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf> Fecha 26 de junio del 2009.
- Carrascosa, J, Martínez –Torregrosa, J, Furió, C. y Guisasola, J. (2008). “¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencia de secundaria?”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, nº 5, vol. 2, pp 118-133.
- Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pêlach, J. y Cortada, R. (2006). “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”. *Revista de Educación*, nº. 341, pp. 301-336.
- De Miguel, M. (2003). “Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado”. *Revista de Educación*, nº. 331, pp.13-34.
- De Pro, A., Valcárcel, M.V. y Sánchez Blanco, G (2005). “Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes”. *Enseñanza de las Ciencias*, nº 23, vol. 3, pp 357-378.
- Delors, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2001). “Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 40, pp 97-110.

- Gimeno Sacristán, J. (2005). “Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria” .Consejo Escolar del Estado, Madrid, 26 de octubre de 2005.
- Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE del 4 de octubre de 1990. Descargado en <http://www.ua.es/oia/es/normativa/logse.htm> Fecha 2 de junio del 2009.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307 del 4 de diciembre del 2002. Descargada en <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> Fecha 2 de junio de 2009.
- Ley Organiza 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo, artículo 94 y 100. Descargado en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899. Fecha 2 de junio del 2009.
- Mora, J.G. (2003). “Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios”. *Revista de Educación*, nº. 330, pp. 157-170.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). “Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente Profesorado”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº10, vol. 1. Descargado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART3.pdf> Fecha 26 de junio del 2009.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas- BOE nº 312 del 29 de diciembre del 2007. Descargado en http://sestud.uv.es/varios/ope/Profesor_Educacion_Secundaria.pdf Fecha el 2 de junio del 2009.
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Real Decreto 1993/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 260 de 30 de octubre. Descarga en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>. Fecha el 2 de junio de 2009
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere

la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. BOE nº 53 de 2 de marzo de 2007, artículo 13.2 b.

Descargado en

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/04372. Fecha 2 de junio del 2009.

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. BOE nº 305 de 21 de diciembre.

Descargado en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>. Fecha el 2 de junio del 2009