

Competencias éticas del profesor y calidad de la educación

Emilio GARCÍA GARCÍA

Correspondencia:

Emilio García García

Correos electrónicos:
emiliog@filos.ucm.es
garmi@cop.es

Teléfono:
+34 913943117

Dirección postal:
Dpto. Psicología Básica II
Procesos Cognitivos
Facultad de Psicología
Universidad Complutense
Campus de Somosaguas
28223– Pozuelo de Alarcón
Madrid

Recibido: 2 de junio de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En este trabajo reflexionamos sobre la profesión de profesor, sus demandas y exigencias y las respuestas a ellas. La profesión de profesor exige conocimientos y competencias de alto nivel y en continua actualización. Caracterizamos las exigencias del profesor en cinco ámbitos: conocer, hacer, querer, convivir y ser, que se corresponden con las dimensiones que ha de tener la educación del alumno en la sociedad actual. Consideramos las competencias éticas del profesor como fundamentales. El desarrollo personal de los alumnos es un desarrollo integral que comprende desarrollo cognitivo, emocional y moral. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos se requiere que el profesor cuide especialmente su propio desarrollo personal, cognitivo, afectivo y moral. El equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción y compromiso con la profesión son condiciones necesarias para una práctica profesional de calidad.

PALABRAS CLAVE: *Profesor, Competencias, Responsabilidad moral, Bienestar, Satisfacción con la profesión.*

The teacher's ethical competences and quality education

ABSTRACT

In this article we reflect on the teaching profession, on the teachers' requests and demands and how they can be met. The teacher profession requires to have a high command of knowledge and skills and to keep continually updated. We characterize the requirements of teachers in five areas: to know, to do, to want, to live together and to be, which correspond with the dimensions that the education of students must have in the present society. We consider the teachers' ethical competences to be essential. The students' personal full development entails cognitive, emotional and moral development. To promote such development in students it is necessary for teachers to pay special attention to their own personal, cognitive, emotional and moral development. Emotional balance, psychological well-being, satisfaction and commitment to the profession are necessary conditions for quality professional practice.

KEY WORDS: *Teacher, Competences, Moral responsibility, Well-being, Professional satisfaction.*

Introducción y antecedentes

Los profesores pertenecen a una categoría profesional muy heterogénea. Los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad, Adultos o Educación Especial presentan diferencias en formación, reclutamiento, salarios, reconocimiento social y autonomía profesional. Por otra parte, se constatan diferencias en los profesores según países, nivel de desarrollo y culturas. Pero la profesión de profesor también conlleva unas características propias y diferenciales.

El profesor ejerce su profesión normalmente durante muchos años, más de treinta en muchos casos. Durante un periodo tan dilatado, ocurren muchos acontecimientos en su vida y en su entorno. En su ciclo vital se acumulan experiencias, se amplían conocimientos, se modifican actitudes y valores. En su entorno ocurren cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales y culturales que alteran radicalmente las demandas al sistema educativo y a su función profesional. A la vez, los alumnos presentan características diferenciales y cambiantes en nivel económico y cultural de la familia, capacidades mentales, motivaciones e intereses.

La profesión de profesor exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

Profesión de profesor

Desde posturas críticas, sociológicas y pedagógicas, se han cuestionado las reivindicaciones profesionalizadoras de los profesores por cuanto conllevan intereses personales y sectoriales elitistas y burocráticos, que serían incompatibles con los ideales democráticos de solidaridad, autonomía y difusión del saber (BURBULES & DESMORE, 1992). También Apple (1986; 1989) denuncia los intereses que operan bajo la reivindicación de una tecnificación de la enseñanza. Pero sería un error identificar profesionalización con tecnificación de los procesos educativos, pues cabe entender la profesión como desarrollo de una cultura profesional que avance en niveles de formación, autonomía, responsabilidad, compromiso social y personal en el trabajo (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988; ORTEGA & VALERA, 1991; GARCÍA GARCÍA, 1996; 2006).

Podemos diferenciar dos tendencias de análisis en la profesionalización del docente: la que argumenta que reforzar la profesión conlleva tecnificación, burocracia, elitismo y control social; y la que, por el contrario, defiende un concepto de profesión históricamente contextualizado, crítico y democrático, y propone avanzar en el desarrollo de una nueva cultura profesional para una educación de calidad. El concepto neoliberal de profesión puede superarse por una acepción más social, democrática y crítica.

La reivindicación de la profesionalidad por parte de los profesores no puede quedar limitada a aspectos técnicos de la función docente, sino que se ha de plantear un desarrollo profesional más amplio, una nueva cultura profesional que propicie espacios de reflexión, de crítica sobre las funciones de la educación, modelo de sociedad y proyecto de hombre, procesos de formación, condiciones laborales y variables del proceso enseñanza–aprendizaje, teniendo como objetivo el profesor investigador su práctica profesional (HOYLE, 1974; STENHOUSSE, 1982, 1987; GIROUX, 1987; KEMMIS, 1988; SCHON, 1992; IMBERNON, 1994).

Diversos informes han señalado como características del buen profesor:

- Compromiso con la profesión. La implicación personal, emocional y moral en el quehacer es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.
- Afectividad con los alumnos. Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo, son cualidades valoradas muy positivamente.
- Conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas. Saber lo que se enseña y enseñarlo bien. Combinar metodologías variadas, partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.
- Trabajo colaborativo en grupo de profesores. El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no tan practicado. Analizar las experiencias y dificultades en sesiones formales y de

claustrado, pero también en conversaciones de pasillo y recreo, es requisito para mejorar las competencias del profesor.

- Pensamiento reflexivo y crítico. Reflexionar en la práctica y sobre su práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis, contextualizar y desarrollar teorías, adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas.
- Motivación por la calidad. Los buenos profesores se comprometen con la innovación y la calidad en los centros, procurando proyectos compartidos, liderazgos eficaces, apertura al contexto comunitario (HARGREAVES, 1992, 1996; MARCHESI & MARTIN, 2000).

Las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos:

- *Conocer*: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.
- *Hacer*: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.
- *Querer*: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas.
- *Convivir*: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas.
- *Ser*: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales.

Las competencias que han de desarrollar los profesores en estos ámbitos se corresponden precisamente con las demandas a la educación de los alumnos en nuestra sociedad. La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias en la sociedad actual. Se requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos, que genera y requiere la sociedad cognitiva. Se exige ofrecer criterios y orientaciones para no perderse entre cantidades ingentes de informaciones, más o menos superficiales y efímeras, que invaden los espacios públicos y privados, para mantener el rumbo en proyectos de desarrollo personal y social. La educación debe proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en permanente agitación, al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, anticipar y valorar rutas a seguir.

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio como las instituciones educativas: se exige aprender en todos los contextos. Por otra parte, el aprendizaje no puede quedar limitado a un determinado periodo temporal en el ciclo vital de la persona. No se puede ya vivir de las rentas de conocimientos adquiridos en los años de formación. Los continuos cambios en todos los niveles conllevan nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales. Es obligado aprender a lo largo de toda la vida de la persona. La enseñanza-aprendizaje en la Universidad debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente.

En la sociedad del conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La enseñanza-aprendizaje para la comprensión, como gran reto para nuestro tiempo, se ha de construir sobre los siguientes pilares: A) aprender a conocer, B) aprender a querer y sentir, C) aprender a hacer, D) aprender a convivir, E) aprender a ser, F) aprender sobre el conocer, el querer, el sentir. (DELORS, 1996; GARCÍA GARCÍA, 2009).

A) APRENDER A CONOCER. Conocimiento es un término con un contenido semántico muy amplio. Hace referencia a: los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana; los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural que conforman las distintas ciencias y saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición.

Conocer requiere asimilar información, tener memorias y operar con ellas, realizar procesos, ejercitar procedimientos o estrategias para sacar el mejor partido a lo que se conoce, conocer continuamente más, resolver problemas, tomar decisiones. Pero conocer también requiere motivación, esfuerzo, compromiso, constancia en un proyecto formativo de desarrollo personal y social.

Aprender a conocer es una exigencia para responder a las demandas prácticas y profesionales de la sociedad cognitiva; pero también es condición imprescindible para desarrollarse con más plenitud

como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber, dar sentido a la vida. Aprender a conocer supone ejercitar todas las capacidades de la mente: los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, lenguaje, motivación, afectividad.

La sociedad del conocimiento actual (sociedad de la imagen es caracterización más propia) está sesgada hacia un tipo de información, la icónica, las imágenes, lo que si bien conlleva oportunidades, también entraña serios riesgos. Las informaciones en imágenes, con su rapidez, inmediatez, variedad, novedad, atractivo, plantean unas exigencias de procesamiento de información mental diferentes de la información lingüística, propias del texto y discurso. Los formatos multimedia requieren un tipo de atención, concentración, planificación, esfuerzo distinto del procesamiento de textos, más significativo y profundo. Manejar el mando a distancia de la TV, o el buscador de páginas web en el ordenador, es tarea muy distinta a enfrentarse y enfrascarse con la lectura de un libro. La hegemonía de mensajes icónicos en la sociedad de la información puede obstaculizar, paradójicamente, el desarrollo mental de las personas, el pensamiento elaborado, significativo, crítico, creativo, que requiere precisamente la sociedad del conocimiento (GARDNER, 2000; HARDGREAves, 2003)

B) APRENDER A QUERER Y SENTIR. La voluntad, el esfuerzo, el compromiso son imprescindibles para alcanzar los proyectos de desarrollo personal y comunitario. El aprendizaje continuo que conlleva la sociedad cognitiva exige comprometerse activamente con proyectos formativos personales que requieren constancia, esfuerzo, renuncias. Más de un 80% de la población adulta considera clave la formación, pero solamente menos de un 25% elabora planes de formación personal y se implican en ellos.

Desear, querer, amar lo que se hace es condición obligada para alcanzar buenos resultados. Las motivaciones pueden ser más externas, como el deseo de reconocimiento, prestigio social, recompensas monetarias, etc.; o más internas como el deseo de saber, de realizar bien el trabajo, de superarse, etc. Los seres humanos estamos motivados, interna y externamente, en distintas proporciones según circunstancias. Es preferible que la motivación tenga origen más interno, puesto que las fuentes externas tienden a ser más pasajeras. Las personas automotivadas internamente mantienen los niveles altos, aún cuando las recompensas externas disminuyan o desaparezcan. Una proporcionada combinación de motivación externa e interna es deseable.

Cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo necesita aprender y dónde obtener los recursos precisos. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz (CSIKSZENTMIHALYI, 1998; SELIGMAN, 1999).

C) APRENDER A HACER. El curriculum escolar ha puesto tradicionalmente énfasis, cuando no exclusividad, en transmitir conocimientos, prestando menos atención a los procedimientos, las prácticas, los modos de hacer. Pero el saber hacer presenta unas demandas especiales en la sociedad actual. Ya no se trata de especialización profesional, de preparar para una tarea definida y un trabajo profesional estable en el tiempo. Hoy se requiere un continuo aprender a hacer, una adaptabilidad a los contextos tan cambiantes.

En la nueva economía, el trabajo está en un proceso que podemos calificar de *desmaterialización*. Cada vez tiene menos que ver con la *materia* como ocurría en sociedades agrarias (cultivar la tierra) o industriales (fabricar objetos), y más con el conocimiento, la comunicación, el asesoramiento, planificación, supervisión, relaciones interpersonales, etc.

Aprender a hacer no es aprender prácticas rutinarias, más propias de la formación profesional del pasado. La nueva economía exige nuevas competencias. Las tareas industriales en cadena, fragmentadas y repetitivas, están dando paso a *colectivos de trabajo*, *grupos de proyecto*, satisfacción del cliente, calidad total. Los empleados ya no son anónimos e intercambiables y las tareas se personalizan. Junto a la formación profesional y calificación técnica se requieren otras competencias como la capacidad de iniciativa, proyecto personal y compromiso, aptitud para trabajar en grupo, disposición a asumir riesgos, afrontar y resolver conflictos, planificar, tomar decisiones y evaluar procesos y resultados, introducir innovaciones y mejoras.

D) APRENDER A CONVIVIR. Aprender a convivir en los diferentes y simultáneos espacios en los que transcurre nuestra vida: nivel familiar, escolar, laboral, sociocultural, es quizá lo más urgente e importante. En la sociedad globalizada y de la información, somos observadores impotentes de quienes

generan y mantienen los conflictos y la violencia. Los modelos violentos en la familia, escuela, empresa, medios de comunicación de masas, están alcanzando cotas alarmantes.

El derecho a la paz se declara prioritario al comenzar el siglo XXI, como condición básica para el desarrollo y bienestar personal y social. El descubrimiento, reconocimiento y respeto del otro se logra en paralelo a la conformación de la propia identidad personal. Es objetivo prioritario de la educación desarrollar la propia identidad a la vez que comprender y valorar la personalidad de los demás. Si la familia, escuela, trabajo, medios de masas fomentan actitudes de respeto, tolerancia se están previniendo comportamientos violentos.

Aprender a convivir es objetivo prioritario en nuestra sociedad, cada vez más multicultural. La inmigración plantea cuestiones de carácter ético y político, de respeto a los valores y cultura de las minorías, a la vez que exigencias de aceptación e integración en la cultura mayoritaria. Pero especialmente exige respuestas educativas apropiadas para los hijos de los inmigrantes y compromete a los profesores, sus valores, actitudes, metodologías y prácticas.

Aprender a convivir no es un conocimiento meramente declarativo, sino también y sobre todo procedimental. Es decir, se adquiere practicándolo y exige tiempo y condiciones adecuadas. El pensamiento crítico y el comportamiento responsable y solidario sólo se alcanzan con una metodología de enseñanza–aprendizaje consonante.

La educación tiene una doble misión: mostrar la complejidad y diversidad de la especie humana y, la vez, las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos. Todas las personas compartimos una estructura mental, unos universales cognitivos, emocionales, lingüísticos, según ponen en evidencia las ciencias cognitivas (MARINA, 2004).

E) APRENDER A SER. Ante el siglo XXI, el desafío de la educación no es tanto preparar a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad determinada, sino dotar a cada persona de competencias y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea y comportarse solidaria y responsablemente. Más que nunca, la función esencial de la educación es proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.

La educación es un viaje interior desde el nacer hasta el morir. El desarrollo del ser humano se ha de dar en todas las potencialidades personales, intelectuales, efectivas, morales, estéticas, sociales, etc.; en todos los contextos, de familia, trabajo, ocio, etc.; y a lo largo de todas las etapas del ciclo vital.

Tal concepto de educación cuestiona la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente o de adultos, entendida ésta como nivelación, perfeccionamiento, promoción o reconversión profesional. La meta deseable de dar más años a la vida y más vida a los años conlleva una disponibilidad educativa constante, tanto si se trata de brindar nuevas posibilidades educativas, perfeccionar o ampliar la formación profesional, como de satisfacer el deseo de saber, de belleza, de superación personal y autorrealización. La autoestima, la autoeficacia y experiencias de control sobre el medio, el optimismo, la solidaridad conllevan una vida más feliz (BANDURA, 1999; SELIGMAN, 1998, 1999).

F) APRENDER SOBRE EL CONOCER, QUERER Y SENTIR (TEORÍA DE LA MENTE). Resulta cuando menos extraño que las personas tengan que conocer tantas cosas sobre el mundo natural y sociocultural (matemáticas, física, química, biología, historia, sociología, economía, etc.) y apenas reciban conocimientos sobre sí mismos, sobre sus pensamientos y sentimientos, sobre su mente y la mente de los demás, cuando por otra parte están muy interesados.

En las relaciones interpersonales continuamente interpretamos el comportamiento del otro, suponiendo que tiene estados mentales, como opiniones, creencias, deseos, intenciones, intereses, sentimientos. Cuando alguien hace algo pensamos que tal conducta se debe a determinados pensamientos, sentimientos o deseos que tiene en su cabeza. Los seres humanos tenemos una teoría de las mentes ajenas que nos permite naturalmente atribuir estados mentales a los demás y a nosotros mismos. Somos animales mentalistas. Esta capacidad cognitiva–social del ser humano resulta clave para comprender la comunicación interpersonal y la interacción social en las situaciones educativas (WHITEN, 1991; RIVIERE & NÚÑEZ, 1996; GÓMEZ, 2007; GARCÍA GARCÍA, 2001, 2008; JACOBONI, 2009).

Los conocimientos, las teorías que de la mente se tengan no es una cuestión meramente teórica, sino de extraordinaria relevancia práctica, especialmente en aquellas profesiones (las más en nuestra sociedad de conocimientos y servicios) que tienen que ver con otras personas y sus comportamientos, y por tanto sus pensamientos, sentimientos y motivaciones. Profesores, psicólogos, pedagogos, sociólogos,

antropólogos, trabajadores sociales, etc. perciben, enjuician, valoran y actúan en su práctica profesional desde la teoría de la mente, que más o menos explícitamente sostienen. La teoría de la mente constituye en la actualidad un dominio de investigación en el que confluyen diversas ciencias cognitivas, y que está proporcionando resultados sorprendentes y de extraordinaria relevancia teórica y aplicada.

La mente, entendida como un sistema de representaciones, conocimientos e inferencias, merece el calificativo de teoría (Teoría de la Mente) puesto que no es directamente observable y sirve para predecir y modificar el comportamiento. En cierta medida se puede comparar con los conceptos y teorías que los científicos emplean para explicar, predecir y modificar la realidad que estudian. Las teorías de los científicos tampoco son observables. Atribuir mente a otro es una actividad teórica, pues no podemos observar su mente, pero a partir de esa atribución interpretamos sus pensamientos y sentimientos y podemos actuar con él adecuadamente.

El cerebro dispone de redes neurales especializadas que nos permiten crear ingeniosas hipótesis sobre cómo opera la mente de otras personas. A partir de estas hipótesis anticipamos y predecimos con acierto las conductas de los demás. Esta capacidad de mentalización con una base neuronal determinada se considera de carácter modular, similar a la capacidad lingüística, numérica o espacial. Se han caracterizado estas capacidades básicas como conocimientos nucleares, que subyacen a todo cuanto aprendemos a lo largo de la vida y nos identifican como miembros de una especie. Son universales cognitivos con los que venimos al mundo, y se basan en módulos o sistemas neuronales, congénitamente dispuestos para formar representaciones mentales de los objetos, las personas, el lenguaje, las matemáticas y las relaciones espaciales (DEHAENE, 1998; PINKER, 2000, 2002; CHOMSKY, 2003; SPELKE, 2005).

La Teoría de la Mente o la capacidad mentalista es condición necesaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza tenemos un objetivo: cambiar la mente del otro, sus pensamientos, sentimientos y comportamientos; procuramos transmitir algo que consideramos valioso y de modo que el alumno lo pueda asimilar. Y para ello el profesor tiene que ponerse en la mente del alumno, inferir su nivel de conocimientos, sus preocupaciones e intereses, suponer lo que el alumno ya sabe, y lo que quizá desee saber. En la enseñanza ponemos en juego un conjunto de estrategias para lograr una comunicación eficaz: queremos llamar la atención del alumno en nuestro mensaje, porque lo consideramos importante; utilizamos variados recursos para hacerlo de forma interesante; sobre la marcha continuamente hacemos inferencias sobre si entienden e interesa; introducimos modificaciones en el curso de la acción para mejorarla; nos sentimos más o menos satisfechos con lo realizado. La capacidad para interpretar adecuadamente la mente del alumno y actuar en consecuencia resulta esencial en la tarea de profesor.

Exigencias conflictivas y competencias demandadas

La educación en la sociedad actual está en el centro de las polémicas. No hay el deseado consenso en ninguno de los componentes del currículo: ¿Para qué educar? Los fines y metas de la educación; ¿Qué enseñar-aprender? Los contenidos curriculares, extensión, profundidad; ¿Cómo enseñar-aprender? Aspectos metodológicos y didácticos; ¿Para qué y cómo evaluar? Los objetivos, criterios y procedimientos de la evaluación. El debate permanente, más o menos tenso según circunstancias, de la educación y sus funciones, conlleva el cuestionamiento del status y función del profesor, la consideración social del mismo, la autoestima personal, la desvaloración de las competencias profesionales.

La profesión docente está profundamente afectada por los cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales habidos en la sociedad. Las críticas a la educación y a la función del profesor son una expresión de la puesta en cuestión de la sociedad y cultura contemporánea. A la escuela se le exige hoy demandas encontradas y crecientes por parte de los alumnos, las familias, las fuerzas sociales, la administración. El profesor se encuentra en el centro del conflicto ante exigencias cada vez mayores y conflictivas, hasta el punto de vivir situación de alto riesgo, con consecuencias para su salud. Ha de ser transmisor y a la vez crítico de la cultura ante las nuevas generaciones. Ha de enseñar a pensar, a decidir, a disfrutar del ocio, a cuidar de la salud, a respetar el medio natural y el patrimonio sociocultural, a ser solidario con los demás, y tantas demandas como deficiencias y conflictos surgen en la sociedad. Se le pide integrar en la sociedad al alumno como miembro comprometido y responsable, pero se le presenta una sociedad en continua crisis económico-social, con paro, competitividad, injusticia y marginación. Se le pide una relación personal con el alumno, un trabajo en equipo, y a la vez que promueva la calidad, la excelencia, la evaluación individualizada y competitiva. Se pretende un profesor agente compensador de las

desigualdades sociales y de las deficiencias personales, al integrar a alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva, y al mismo tiempo se le demanda énfasis en los aprendizajes de contenidos disciplinares. No resulta fácil armonizar los valores de integración, igualdad de oportunidades y equidad con las exigencias de eficacia, eficiencia, calidad y excelencia.

En los últimos años, la investigación y publicaciones en educación han puesto especial énfasis en el concepto de competencia. Podemos caracterizar las competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado. La identificación de las competencias en la formación y selección de profesionales se extendió al ámbito educativo, tanto de profesores como de alumnos. Así el diseño y desarrollo de las reformas de planes de estudio, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, está pivotando en la actualidad sobre el concepto de competencia. La OCDE entiende las competencias como las capacidades para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Sobre los nuevos retos educativos en el Espacio Europeo de Educación Superior se han publicado interesantes monográficos en la Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado (RIFOP, 2003, 2004, 2006, 2008).

Los estudios y publicaciones y la legislación de la OCDE, la Unión Europea, UNESCO y Organizaciones Iberoamericanas proponen las competencias como componente nuclear de los procesos de aprendizaje de los alumnos, la formación del profesor, diseño de los currículos y evaluación de la calidad de las instituciones. Hasta el extremo que se llegan a utilizar las competencias como fórmula mágica para resolver todo tipo de problemas. En España estamos inmersos en esta dinámica, desde la reformas en los niveles más básicos (Ley Orgánica de la Educación), hasta el diseño de las nuevas titulaciones universitarias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (TUNING, 2003; TÍTULO DE GRADO MAGISTERIO, 2005; TUNING AMÉRICA LATINA, 2004–2007; UNESCO, 2009; CINDA, 2009).

El Proyecto Tuning se ha elaborado con una metodología basada en cuatro ejes: 1. Competencias genéricas; 2. Competencias específicas; 3. Papel del sistema ECTS en el currículo; 4. La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y evaluación de la calidad. El objetivo más general del Proyecto Tuning es servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países e instituciones de educación superior, con el fin de facilitar una mayor transparencia de las estructuras educativas, impulsando la innovación y la calidad. El Proyecto Tuning–América Latina (2004/2007) también procura y promueve la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrándose en las competencias. Tuning busca impulsar consensos a escala regional sobre la manera como se entienden los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar.

El Informe Tuning (2003) diferencia tres grandes ámbitos de competencias o destrezas: a) conocer o comprender: el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender; b) saber cómo actuar: la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones; c) saber cómo ser: los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar un trabajo.

El concepto de competencia hace referencia a las capacidades, aptitudes, destrezas, recursos que permiten a una persona realizar una acción, una tarea o un producto. Poseer una competencia significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de manera tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias se sitúan en un continuo y cada persona puede dominar unas u otras (ARGUELLES, 1997; LEVY–LEBOYER, 2000).

El Proyecto Tuning analiza dos conjuntos de competencias, las genéricas y las específicas. Las competencias específicas se relacionan con cada área temática y resultan claves para cada titulación universitaria, ya que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Son pues las competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. Las competencias genéricas son las que se consideran que cualquier estudiante universitario debe adquirir por el hecho de pasar por una Universidad. Son aquellas que cualquier titulación debe proporcionar, tales como capacidad de aprender, de análisis y síntesis, etc. El Proyecto Tuning limita el estudio a 30 competencias genéricas clasificadas en tres grupos:

- a) *Competencias instrumentales*, que incluyen destrezas cognitivas, como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos; capacidades metodológicas como tomar decisiones y resolver problemas; capacidades tecnológicas como la capacidad de manejar ordenadores; y capacidad lingüística, como comunicación oral y escrita o conocimiento de una lengua.
- b) *Competencias interpersonales*: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, el compromiso social y ético. Estas competencias facilitan la interacción y cooperación social.
- c) *Competencias sistémicas*: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar cambios para mejorar e innovar los sistemas. Las competencias sistémicas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Las competencias no deben quedar acotadas a las demandas económicas y sociales del momento, sino que se ha de promover la reflexión crítica sobre lo dado, y las alternativas de mejora. La Universidad tiene como dimensión esencial la crítica de la cultura y la propuesta razonada y razonable de proyectos alternativos. Los estudiantes exigen cualificaciones idóneas para el mercado laboral, pero la Universidad no puede quedar reducida a satisfacer las demandas del mercado y los intereses de grupos sociales y profesionales.

El Proyecto Tuning ha consultado a graduados, empleadores y académicos respecto a las competencias genéricas requeridas en la sociedad del conocimiento, y es de destacar los acuerdos y también las discrepancias en las ponderaciones de unos y otros, como se puede visualizar en la tabla 1.

Hay que notar que en líneas generales se valoran como competencias más importantes: la capacidad de análisis y síntesis: el puesto 1 de 30 para los graduados, 3 de 30 para los empleadores y 2 de 17 para los profesores; la capacidad de aprender: el puesto 3 de 30 para los graduados, 1 de 30 para los empleadores y 3 de 17 para los profesores; la capacidad de resolver problemas: el puesto 2 de 30 para los graduados y 4 de 30 para los empleadores; la capacidad para aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma; y el trabajo en equipo.

En el otro extremo, entre las competencias menos valoradas están: conocimientos de culturas y costumbres de otros países: el puesto 30 de 30 para los graduados, 30 de 30 para los empleadores; apreciación de la diversidad y multiculturalidad: el puesto 29 de 30 para los graduados, 28 de 30 para los empleadores y 17 de 17 para los profesores; habilidad para trabajar en un contexto internacional: el puesto 26 de 30 para los graduados y 27 de 30 para los empleadores; liderazgo: el puesto 27 de 30 para los graduados y 25 de 30 para los empleadores; habilidades de investigación: el puesto 25 de 30 para los graduados, 29 de 30 para los empleadores y 11 de 17 para los profesores; y conocimiento de una segunda lengua: el puesto 24 de 30 para los graduados y 26 de 30 para los empleadores. Destacamos la baja valoración que merece el compromiso ético: el puesto 28 de 30 para los graduados, el 22 de 30 para los empleadores y 13 de 17 para los profesores.

La discrepancia en las apreciaciones entre los tres grupos (académicos, graduados y empleadores) especialmente está en la competencia de conocimientos generales básicos, que para graduados y empleadores está entre los niveles 20 y 21, mientras que para los académicos aparece en primer lugar. Las competencias en la computación son consideradas más importantes por los graduados, el puesto 7 de 30, menos por los empleadores y profesores, 17 y 16. Las destrezas interpersonales, en general tienden a ser clasificadas más bajas por los académicos que por los graduados y empleadores. La mayoría de las competencias que aparecen en la posición más alta de la escala son las instrumentales y las sistémicas.

	COMPETENCIAS GENÉRICAS del estudiante universitario	Orden de importancia		
		Graduados	Empleadores	Profesores
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis	1/30	3/30	2/17
	Planificación y gestión del tiempo	10/30	13/30	—
	Conocimientos generales sobre el área de estudio	20/30	21/30	1/17
	Conocimientos básicos de la profesión	19/30	23/30	8/17
	Comunicación oral y escrita en la propia lengua	12/30	11/30	9/17
	Conocimiento de una segunda lengua	24/30	26/30	
	Habilidades básicas de manejo de ordenador	7/30	17/30	16/17
	Habilidades de gestión de la información	5/30	8/30	—
	Resolución de problemas	2/30	4/30	—
	Toma de decisiones	15/30	15/30	12/17
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica	17/30	16/30	6/17
	Trabajo en equipo	14/30	6/30	—
	Habilidades interpersonales	9/30	9/30	14/17
	Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	21/30	18/30	10/17
	Capacidad para comunicarse con personas no expertas	18/30	20/30	—
	Apreciación de diversidad y multiculturalidad	29/30	28/30	17/17
	Habilidad de trabajar en un contexto internacional	26/30	27/30	—
Compromiso ético	28/30	22/30	13/17	
SISTEMICAS	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	6/30	2/30	5/17
	Habilidades de investigación	25/30	29/30	11/17
	Capacidad de aprender	3/30	1/30	3/17
	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8/30	7/30	7/17
	Capacidad para generar nuevas ideas. Creatividad	16/30	10/30	4/17
	Liderazgo	27/30	25/30	—
	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	30/30	30/30	—
	Habilidad para trabajar de forma autónoma	4/30	12/30	—
	Diseño y gestión de proyectos	23/30	24/30	—
	Iniciativa y espíritu emprendedor	22/30	19/30	—
	Preocupación por la calidad	11/30	5/30	—
	Motivación de logro	13/30	14/30	—

TABLA 1. *Competencias Genéricas del estudiante universitario. Valoración por titulados, empleadores y profesores universitarios.*

Equilibrio emocional y responsabilidad moral

En los procesos de reforma de la educación, es muy frecuente concentrar interés y recursos en reformar los planes de estudio, entendiendo por tal las asignaturas a impartir en el currículo, los programas y la selección de los contenidos, dada la acumulación progresiva de los conocimientos. Pero en los procesos de enseñanza–aprendizaje, además de los contenidos, no es menos importante la forma de enseñarlos y aprenderlos, los procedimientos y la metodología. Estas formas de aprender son estrechamente dependientes de las formas de evaluar. Este *saber cómo* o conocimiento procedimental es tan necesario como el *saber qué* o conocimiento declarativo, especialmente en la vida profesional y personal.

Los profesores dedicamos gran parte de nuestro tiempo y energía a ampliar nuestros conocimientos de la asignatura para estar al día, a preparar las clases. Cada curso procuramos mejorar los materiales, esquemas, gráficos, problemas, incluso organizamos seminarios, grupos de discusión, sesiones interactivas, estudios de casos, etc. Procuramos suscitar y mantener la atención e interés de

nuestros alumnos en la clase, lamentamos que tras tanta inversión en tiempo y recursos a la tarea docente los resultados sean tan limitados. Seguimos instalados en los supuestos tradicionales de que basta con enseñar bien los contenidos para que el alumno los aprenda. Pero el alumno aprende cuando la información le interesa, es significativa cognitiva y emocionalmente, conecta con preocupaciones personales o profesionales, con las demandas de la realidad fuera del aula, y se compromete con su propio proceso de formación. Las competencias para un aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de la vida es un tipo de aprendizaje procedimental que exige práctica y no sólo clases magistrales de conocimiento declarativo.

El objetivo prioritario de la educación debe ser capacitar a sus alumnos para el mayor desarrollo personal y ello requiere conocimientos, sentimientos y comportamientos responsables y solidarios. Los conocimientos y procedimientos, las memorias declarativas y procedimentales que un profesor tiene sobre su especialidad no se transfieren a la mente de sus alumnos con solo explicarlas en clase, aunque sea de la forma más atractiva y estimulante imaginable. El estudiante aprenderá si asimila los conocimientos, los hace suyos, los integra, los experimenta relevantes en su vida personal y profesional, los utiliza para identificar y resolver problemas.

La profesión de profesor exige, según hemos comentado, conocimientos de distintas ciencias y saberes, además de un dominio en habilidades y técnicas para enseñar lo que se sabe. Pero ser profesor requiere unas competencias o disposiciones más básicas o fundamentales: valores, actitudes y aptitudes necesarias para potenciar el desarrollo personal de los alumnos. Y el desarrollo personal de los alumnos es un desarrollo integral, por cuanto comprende un desarrollo moral, además de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos es preciso que el profesor cuide especialmente su desarrollo personal, su equilibrio emocional y su integridad moral (CARR, 2005).

No hay acuerdo en los investigadores en cuanto a la calificación como competencias de estas disposiciones básicas del profesor. Para unos, el desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral son las competencias fundamentales de los profesores, sobre las que se articulan todas las demás competencias. Desde otros planteamientos se opta por considerarlas como disposiciones básicas, rasgos de carácter y personalidad, absolutamente prioritarias en el buen profesor, pero que no se deben considerar estrictamente como competencias (MARCHESI, 2007).

Procurar el propio equilibrio emocional, bienestar, la satisfacción con la profesión, incluso la felicidad, es condición vital para el profesor. Hemos comentado páginas atrás lo difícil que puede resultar, dadas las condiciones conflictivas del ejercicio profesional y las múltiples causas de malestar para el docente. Pero si el profesor está comprometido en promover el desarrollo personal de los alumnos, ello implica tener presentes todas las dimensiones de su mente: cognitivas, emocionales y morales; es decir, el desarrollo mental y bienestar y del alumno. Tales metas solo se pueden plantear desde las mismas vivencias en el profesor.

Si bien como ciudadanos tenemos derecho a verlo todo de color negro, como profesores, como educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. La enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia hacia el optimismo, que deje la enseñanza. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, que hay cosas como valores, símbolos, técnicas, hechos que pueden ser sabidos y que merecen serlo, que los hombres podemos mejorarlos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación, no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y ejercerla (SAVATER, 1997).

El objetivo principal de la educación es promover el desarrollo personal de los alumnos, en todas sus capacidades mentales: cognitivas, afectivas, morales y sociales, en la confianza y expectativa optimista de conseguir, además de vidas personales más realizadas, una sociedad cada vez más justa, solidaria y feliz. Estas metas educativas requieren necesariamente valores y actitudes personales en el profesor: satisfacción con su quehacer, equilibrio emocional, autonomía intelectual, compromiso moral.

El compromiso del profesor, su responsabilidad fundamental, está en disponer y proporcionar a todos sus alumnos los recursos y oportunidades más idóneas para que puedan asimilar los diversos tipos de aprendizajes, consciente de que el propio alumno es el responsable principal de su propia formación. Cuando hablamos de proporcionar para *todos sus alumnos las mejores condiciones y oportunidades* queremos resaltar justamente la disponibilidad para todos y cada uno de los alumnos: los que van bien con los aprendizajes, y aquellos que presentan dificultades y necesitan de apoyos

especiales, bien por discapacidad mental, trastorno de conducta, dificultades de aprendizaje o están más desprotegidos y vulnerables en contextos familiares de riesgo o pertenecen a minorías culturales, como los inmigrantes.

Cuando mencionamos *los diversos tipos de aprendizajes* nos referimos a los aprendizajes de los conocimientos propios de las diferentes materias y áreas disciplinares; pero también a los aprendizajes de procedimientos y estrategias; los aprendizajes para la convivencia, para el desarrollo personal, cognitivo, afectivo, moral y social; los aprendizajes para desarrollar la autonomía y la autodisciplina y el equilibrio emocional. Lo que anteriormente sintetizamos como: aprender a conocer, querer, sentir, hacer, convivir, ser, y aprender sobre el conocer, querer y sentir.

Ciertamente el profesor no tiene en exclusiva la responsabilidad de la educación y aprendizajes de los alumnos. Está el mismo alumno con su responsabilidad ante la propia formación, la familia, la escuela y las administraciones. Pero esta responsabilidad compartida no puede ser la excusa para que el profesor no asuma su responsabilidad intransferible y se instale en sistemas de atribución distorsionados, según los cuales se apropia de todos los éxitos, atribuyendo los fracasos a agentes externos.

La complejidad de la función docente supone un gran esfuerzo continuado, una alta inversión de recursos mentales y personales que difícilmente se ven compensados con incentivos razonables. De ahí el profesor quemado, estresado, deprimido. Es preciso que el profesor se cuide a sí mismo si quiere ser agente para el desarrollo de otras personas. El ajuste personal, equilibrio emocional, bienestar, son condiciones personales necesarias para una buena práctica profesional.

Sentirse comprometido con un proyecto personal que se estima valioso, verse con recursos y competencias para afrontarlo, valorar logros y éxitos razonables en su quehacer, son componentes de la vivencia de bienestar y hasta de felicidad, que en cierta medida y en determinados tiempos, al menos, han de estar presentes en la profesión docente. Se pueden diferenciar tres tipos de orientaciones laborales: un trabajo, una carrera y una vocación. Un trabajo sirve para cobrar un sueldo a final de mes y es un medio para lograr otros fines. No se espera de él otro tipo de compensación. Una carrera implica una inversión profesional más profunda; si bien conlleva retribución económica, también implica otros incentivos y gratificaciones como estima y consideración social, prestigio, poder. La vocación es un compromiso apasionado con el trabajo por su valía. Las personas con vocación consideran que su labor contribuye al bien general, algo que trasciende al individuo. Tradicionalmente se ha reservado tal calificación para profesiones como la religión, medicina, derecho y la educación. Pero cualquier trabajo puede convertirse en una vocación, y cualquier vocación en un trabajo.

Promover estados mentales de bienestar y felicidad es el propósito de la Psicología Positiva, que se orienta a desarrollar las potencialidades y fortalezas humanas que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, solidarios, optimistas. Seligman finaliza su libro sobre la auténtica felicidad afirmando que una vida plena y significativa consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar así un sentido a la existencia (CSIKSZENTMIHALYI, 1998; SELIGMAN, 2003).

Un buen profesor, un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión. No es posible aspirar a una educación de calidad sin un estado de razonable bienestar personal. Estas vivencias y sentimientos positivos de equilibrio, de flujo, de felicidad dependen de múltiples variables intra y extra-profesionales. Juegan un papel crítico las experiencias vividas en otros contextos como el familiar, económico, social, amistad, ocio; los proyectos de vida, los valores y metas; la personalidad del profesor. Está también el momento en su ciclo vital y profesional, desde los años de antigüedad hasta las condiciones de salud.

En ocasiones las emociones negativas, las frustraciones acumuladas, los fracasos y desilusiones, tanto en la vida profesional como en la personal, apenas obstaculizan la razonable satisfacción en la actividad docente; como si el profesor hubiera sido capaz de elaborar una coraza protectora ante las condiciones tan adversas, y pudiera desarrollar una adaptación positiva a pesar del contexto de riesgo en el que se desenvuelve. El profesor sigue animoso, comprometido. Otros profesores, por el contrario, se desaniman, se desmoralizan, se vienen abajo, incapaces de afrontar con expectativas de éxito las condiciones conflictivas de su quehacer profesional. También en estos casos las variables extra-profesionales están muy presentes.

Conclusión

En nuestra sociedad, en tiempos de agobios y crisis, pararse a pensar, a reflexionar, es un buen procedimiento para desarrollar estrategias protectoras que posibiliten mantener el ánimo y la moral en la tarea de educar. Así mismo, mantener las relaciones positivas con amigos y compañeros; implicarse en proyectos de formación, innovación e investigación, al menos en algunas etapas de nuestra vida; cuidar la propia salud y bienestar frente a riesgos y amenazas varias; descubrir algunos momentos de plenitud en nuestra vida, también en la profesional, es el mejor seguro contra la apatía y el malestar, y condición necesaria para aspirar a una educación de calidad, que promueva el desarrollo personal de nuestros alumnos en una sociedad cada vez más justa, libre y feliz.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1989). *Maestro y textos*. Madrid: Paidós.
- ARGUELLES, A. (1997). *Formación basada en competencias laborales*. Mexico: Limusa.
- BANDURA, A. (1999) *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- BURBULES, N. & DESMORE, R (1992). “Los límites de la profesionalización de la docencia”. *Educación y Sociedad* 11, 67–73.
- CARR, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- CHOMSKY, N. (2003). *On nature and language*. Cambridge: University Press.
- CINDA (2009) *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad*. Santiago de Chile. En http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- DEHAENE, S. (1998). *The number sense. How the mind creates mathematics*. London: Penguin.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1996). “Estrés, profesión docente y personalidad del docente”. *Ansiedad y Estrés*. 2 (2–3), 245–260.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2006). “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”. En R. MEJÍA (Coord.), *Educación, Globalización y Desarrollo Humano*. Santo Domingo, RD: Buho, 109–151.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2008). “Neuropsicología y educación. De las Neuronas Espejo a la Teoría de la Mente”. *Revista de Psicología y Educación*, 3 (1), 69–89.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2009). “Identidad profesional y responsabilidad moral del profesor”. En M. MACEIRAS & R. MEJÍA (coord.). *Investigación e innovación*. Salamanca: San Esteban, 31–68.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1987). “La formación del profesorado y la ideología del control social”. *Revista de Educación*. 284, 53–76.
- GÓMEZ, C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Berkshire: Open University Press.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). *Understanding teacher development*. Londres: Casell.
- HOYLE, E. (1974). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. London Educational Review. 3, 12–19.

- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Grao.
- JACOBONI, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Katz.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LEVY-LEBOYER, C. (2000). *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. & MARTIN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, F. & VARELA, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- PINKER, S. (2000). *Como trabaja la mente*. Barcelona: Destino.
- PINKER, S. (2002). *The blank Slate*. New York: Viking.
- RIFOP (2003). “El reto del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 49 (18,1).
- RIFOP (2004). “La universidad de la convergencia. Una mirada crítica”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. 51 (18,3).
- RIFOP (2006). “Los nuevos retos metodológicos y educativos de la universidad de la convergencia”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 57 (20,3).
- RIFOP (2008). “La tutoría universitaria en el marco de la convergencia”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 61 (22,1).
- RIVIERE, A. & NÚÑEZ, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- SELIGMAN, M. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo.
- SELIGMAN, M. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- SELIGMAN, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- SPELKE, E. ET AL. (2005). “Number sense in human infants”. *Developmental Science*, 8, 88–102.
- STENHOUSE, L. (1982). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TITULO DE GRADO MAGISTERIO. LIBRO BLANCO (2005). Madrid: ANECA.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). *Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- TUNING AMÉRICA LATINA (2004–2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe final del Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Bilbao: Universidad de Deusto–Universidad de Groningen.
- UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research for Social Change and Development*. Paris: Unesco, En: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- WHITEN, A. (1991). *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell.