

Conocimiento de las competencias y metodología ECTS en alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva

PILAR ALONSO MARTÍN
Universidad de Huelva, España

Introducción

Teniendo en cuenta la importancia de la educación en el desarrollo de los ciudadanos y sociedades modernas, treinta y un países firmaron la Declaración de Bolonia (1999), que supone el punto de partida del proceso de convergencia hacia el EEES bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. El objetivo del desarrollo de este Espacio es proporcionar a Europa un sistema educativo homogéneo, compatible y flexible, que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad, dotando de vitalidad y eficacia a los diversos canales por los que el alumno se forma. Es el estudiante el centro de este sistema, su principal referente, por lo que se ha de valorar su formación más allá, aún sabiendo la importancia que hasta este momento se atribuye a la acumulación de conocimientos. Se plantea la necesidad de establecer los principios básicos que guiarán esta formación en el ámbito de competencias, metodologías, herramientas y sistemas de evaluación. Se trata de dar una respuesta común y efectiva a las demandas planteadas y al nuevo contexto surgido de una política económica, cultural y social internacional.

Las universidades españolas están inmersas en el proceso de reforma dirigido a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. Es un gran desafío, pasar de un modelo educativo basado esencialmente en la clase magistral y la reproducción de contenidos por parte de los alumnos a un modelo de educación universitaria más centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos, de modo que se facilite el desarrollo de competencias.

Esto implica la necesidad de organizar y revisar los programas de estudios, ya que suponen un sistema centrado en el trabajo del estudiante para la consecución de sus objetivos. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Sin embargo, no hay consenso en la comunidad científica sobre cómo definirlos, o sobre muchos aspectos que pueden ayudar a entenderlos. En esta línea autores como Tejada (1999a, 1999b), Barnett (2001), Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Tejada y Navío (2005) o Agut (2006), entre otros, han reflexionado sobre las competencias profesionales: su definición, implicaciones, tipología, cómo se desarrollan y/o cómo se pueden aprender y mejorar.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 48/5 – 25 de febrero de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Entendemos por competencia la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada y compartimos con la OCDE (1998) que cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión.

Por ello, la convergencia europea requiere, en relación con las competencias, en primer lugar identificarlas y en segundo lugar, llenarlas de contenido y ordenarlas en una secuencia temporal. Dentro de las competencias hay unas generales, que van desde la responsabilidad, habilidades comunicativas o conciencia de los valores éticos, a las de trabajo en equipo, planificación y creatividad. Y hay otras más específicas, ligadas a una titulación, que le dan al estudiantes una consistencia social y profesional en su perfil formativo. Pero todas ellas poseen cuatro aspectos básicos: a) puesta en marcha de una experiencia educativa general (adquisición de conocimientos para ser una persona educada, desarrollo personal para la vida adulta y establecimientos de las bases para un aprendizaje continuo); b) adquisición de conocimientos, su aplicación y su difusión (adquirir el marco conceptual de las materias de la titulación, conocer algunos aspectos de las materias con vistas a la especialización, comprender la metodología y procedimientos de investigación específica de las disciplinas, desarrollar proyectos e investigaciones a pequeña escala, desarrollar la solución de problemas, desarrollar técnicas de comunicación y desarrollar técnicas de grupo); c) la preparación para una profesión específica (integración de la teoría y la práctica, adquirir experiencias derivadas del conocimiento y de su aplicación profesional, desarrollo de habilidades y competencias profesionales derivadas de experiencias profesionales de primera mano, adquirir normas y actitudes específicas para la profesión, comprender el contexto y la organización de la profesión y desarrollar habilidades de la propia práctica y autoevaluarse profesionalmente), y d) preparación para el empleo en general (trabajar en contextos diversos, desarrollar la habilidad para reflexionar y aprender, desarrollar habilidades diversas, como por ejemplo: las informáticas, lenguas extranjeras...).

Tenemos que preguntarnos: ¿qué maestro especialista en Educación Física vamos a formar?, entendemos que es el profesional encargado de la enseñanza de la materia, y que a través de ella educará a los escolares (Romero Cerezo, 2000), resultando un profesional responsable de la naturaleza y la calidad del acontecer educativo en el aula y en el centro educativo (Pérez Gómez, 1988).

La Educación Física se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza desarrollando su trabajo en el contexto escolar y su objetivo es la educación a través del cuerpo y del movimiento. Actualmente, el maestro especialista en Educación Física es un profesional de la enseñanza, en consecuencia, el perfil formativo deberá estar orientado a proporcionar una formación encauzada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos y necesarios de la especialidad de Educación Física. Es básico que nos centremos en las competencias que pueden servir para definir el sentido y los contenidos de la formación de una manera práctica y referida, intentando integrar saberes del campo profesional de la Educación Física (Zabalza, 2001).

Por eso nuestro estudio se centra en comparar las competencias que aparecen en el Libro Blanco de los Títulos de Maestro con las competencias que los alumnos de 1.º y 3.º de Magisterio, en la especialidad de Educación Física, perciben como necesarias para la formación y capacitación de un futuro maestro y aquellas que no lo son tanto, siempre desde la perspectiva del alumnado.

Concretamente, en este estudio presentamos los resultados iniciales obtenidos de los cuestionarios distribuidos en 1.º y 3.º de la especialidad de Magisterio en Educación Física donde no se está llevando a cabo la experiencia piloto de implantación de la metodología ECTS.

Intentaremos dar respuestas a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué grado de conocimiento manifiestan los estudiantes de 1.º y 3.º de Magisterio sobre la adaptación de los estudios a ECTS y al EEES?
- 2) ¿Cuáles son las competencias que los alumnos de Educación Física consideran que deben de adquirir durante su formación universitaria? ¿Y las competencias menos relevantes?
- 3) ¿Existen diferencias entre los alumnos de 1.º y los de 3.º de carrera? Y si es así, ¿qué tipo de cambios se observan?

Método

Este estudio responde a un diseño de investigación empírica, no experimental y descriptiva. En concreto, utilizaremos los estudios de encuesta en los que se recoge y describe información que permite, posteriormente, informar sobre la variabilidad de una variable.

Sujetos

La población es de 204 alumnos y el total de la muestra es de 118 sujetos, de los cuales un 27% son mujeres y 73% son hombres, con edades comprendidas entre 18 y 30 años y una media de 19,6 años (D.T.: 2,631), siendo un 39% las edades comprendidas entre 18 y 19 años, un 57% en el rango de 20 a 24 años y sólo un 4% de 25 a 30 años.

Un 60% pertenece a 1.º y un 41% a 3.º curso de la titulación de Magisterio, especialidad de Educación Física.

Instrumento

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado ad-hoc, con dos bloques diferentes: el primer bloque consta de 8 preguntas abiertas sobre su conocimiento de los nuevos planes de estudios, EEES, ECTS y los cambios que implicaban; el segundo bloque es un listado de 20 competencias, basado en el que aparece en el Libro Blanco, teniendo en cuenta las competencias transversales (genéricas) según el modelo del Proyecto Tuning (Instrumentales, personales y sistémicas). En dicho listado se les pedía que valorasen la importancia de cada competencia, desde muy poco importante a muy importante, para su futura labor como docentes de Educación Física.

Procedimiento

Una vez diseñado el cuestionario aplicamos el instrumento, a la muestra seleccionada, al finalizar el primer cuatrimestre.

Se ha realizado un análisis exploratorio de los datos.

Resultados

El 92% de los alumnos manifiestan no saber qué significan las siglas EEES y sólo un 17% conocen lo que significa ECTS.

Un 81% señala que no conocen los nuevos planes de estudios de grados y postgrados y un 75% afirma no conocer los nuevos planes de estudio de Magisterio. Como consecuencia de lo anterior, el mismo porcentaje desconoce los cambios que se van a producir en sus titulaciones.

Esta respuesta es un poco preocupante puesto que se han ofrecido conferencias, charlas y sesiones informativas sobre los nuevos planes de estudio, el EEES y la implantación, en plan de experiencia piloto, de la metodología ECTS, en todas las especialidades de Magisterio, aunque es necesario señalar que esta especialidad no está incluida este año en el proyecto piloto de implantación de la metodología ECTS.

El 25% del alumnado sí conocía algunos de los cambios que creen que se producirán, pero en general sus respuestas se reducían a dos bloques:

- 1) El cambio de diplomatura a licenciatura (30%):

"4 cursos en lugar de 3 y desaparecen especialidades". "Probablemente se globalicen las diferentes especialidades o aumente el número de años de carrera". "4 cursos en lugar de 3 y desaparecen las especialidades."

- 2) La desaparición de las especialidades (70%)

"Las especialidades van a desaparecer". "Desaparecen las especializaciones". "Las especialidades van a desaparecer". "Unión de todas las especialidades". "Las especialidades van a desaparecer". "No va haber especializaciones".

Al pedirles su opinión sobre dichos cambios, las respuestas que nos dan son diversas; así tenemos:

"Puedes ser bueno para un futuro". "Supongo que estará bien ya que la gente estará más preparada". "Es bueno el aumento de años para una mayor especialización". "Supongo que estará bien, ya que la gente estará más preparada".

Pero es interesante señalar la repetición de un tipo de respuestas de preocupación sobre su futuro laboral:

"Para el tema de las oposiciones nos van a perjudicar". "Supondrá más difícil para encontrar trabajo y para las oposiciones". "Está mal porque todo el mundo tiene derecho a trabajar en la especialidad que quiere" y "la verdad es que para el tema de los oposiciones nos va a perjudicar".

Cuando se les pregunta más directamente por su titulación y los cambios que va a experimentar sólo un 27% sabe que esta especialidad no aparece en los nuevos planes de estudio y un 82% no está de acuerdo con dicha desaparición; las respuestas que esgrimen son las siguientes:

Un 3% comentan que no la habrían realizado de saber que desaparecía: *"No me hubiese metido a estudiar Educación Física sabiendo que va a desaparecer"* ,

Un 36% señala que harán falta profesores especializados en dicha materia y su preocupación por la pérdida de especialización:

"Se mezclaran todas las especialidades y el profesor no tiene el suficiente conocimiento de todos los temas". "Porque cada uno estudia una especialidad distinta y por lo tanto debe impartir clases de la especialidad que ha estudiado". "Las distintas especialidades son importantes ya que el maestro está más informado de su labor como docente". "Es incomprensible el poner a un maestro de primaria a dar clases de E.F. sólo porque haya hecho 2 ó 3 asignaturas. No va a tener idea". "En cada especialidad se trabaja de forma más específica y si se trabaja en general se perderían enseñanzas". "Una cosa es que todos los profesores deben saber dar cualquier clase. Pero los especialistas están para que haya profesores mejor preparados en algunas materias".

Un 16% muestra su preocupación sobre el futuro laboral, planteándose que aumentará el paro en dicha especialidad:

"Muchos actuales y futuros maestros de esta especialidad se quedarán en el paro.". "¿Quién dará las clases de E.F.?" "En un futuro no habrá especialistas en E.F. por lo tanto no habrá trabajo".

Mientras que un 10% cree que es igual de importante que las especialidades que se mantienen.

"Porque esta especialidad es importante como todas las demás". "Es un carrera muy importante para el desarrollo y condicionamiento físico del niño". "La E.F. siempre ha estado por debajo de otras asignaturas siendo igual o más importante". "El desarrollo correcto del niño debe incluir aspectos tanto físicos como psíquicos".

En la siguiente pregunta se le pide su opinión sobre el futuro de su especialidad y aquí los datos señalan que:

Un 3% ven los cambios como positivos:

"Así saldré mejor preparado". "Incluirán más asignaturas, más practicas". "Aunque es un poco más largo se podrá impartir las materias mejor".

Un 34% ven los cambios como negativos, tanto a nivel personal como profesional:

"Quitarán la carrera que estudio". "No podré hacer lo que me gusta". "Me siento desmotivado". "Acaba con mis planes de futuro". "Estropea mi proyecto de futuro". "Perderá el prestigio que está ganando actualmente". "Me da la impresión de que he estudiado para nada". "Bajará el nivel de reconocimientos y méritos de esta especialidad y habrá una alta desmotivación". "Se le dará menos importancia a esta especialidad de la que tiene ahora.". "Para mi sería un fracaso". "Es volver al pasado, un retroceso".

Un 12% señala que habrá menos trabajo:

"Me afectará directamente pues habrá menos demanda de trabajo". "Entraremos todos los profesores en la misma bolsa de trabajo". "Estaremos sin trabajo porque si hay profesores que dan todas las asignaturas para qué contratar a específicos.". "Menos posibilidades de un puesto de trabajo. Al hacerlo generalista favorecen a los profesores que no son especialistas y a los especialistas nos discriminan".

Un 14% que acabará desapareciendo, faltando especialistas que sepan de Educación Física:

“Darán clases maestros no especializados así que la educación bajará su nivel”. “Dará clase cualquiera no especializado”. “Se tendrá un desconocimiento de conocimientos de la materia”.

Un 14% no sabe qué contestar y un 7% realizará otra especialidad.

En el segundo bloque, destinado a las competencias profesionales que debe tener un maestro, según nuestros alumnos, se obtienen los siguientes resultados:

Las seis competencias valoradas como muy importantes por los estudiantes son, por este orden: las habilidades interpersonales (36%); conocimiento oral y escrito en la propia lengua (33%); capacidad de organizar y planificar (31%); capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (27%); resolución de problemas y creatividad (20%).

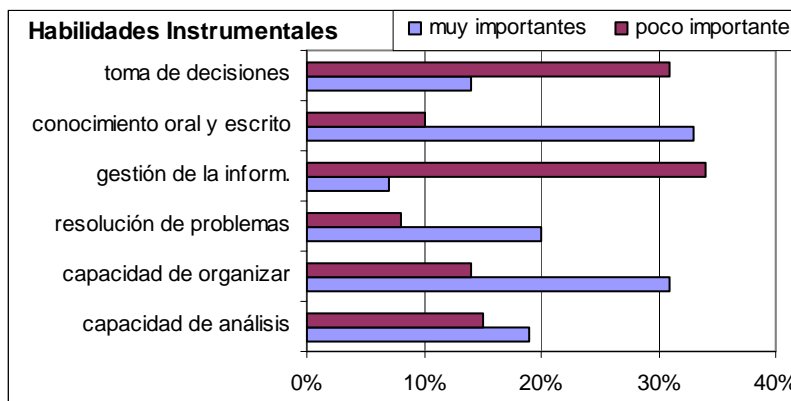
Como se puede observar de las seis competencias cuatro son instrumentales, y las dos restantes pertenecen a las competencias personales (habilidades interpersonales) y sistémicas (creatividad).

Mientras que las seis competencias descritas como poco importantes, son por este orden: capacidad de crítica y autocrítica (35%); habilidad de gestión para la información (34%); capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (32%); toma de decisiones (31%); apreciación de la diversidad y multiculturalidad (23%) e iniciativa y espíritu emprendedor (21%).

La distribución de las competencias menos valoradas es más simétrica puesto que dos de ellas pertenecen a competencia sistémicas (capacidad para adaptarse a nuevas situaciones e iniciativa y espíritu emprendedor); otras dos a competencias personales (capacidad de crítica y autocrítica y apreciación de la diversidad y multiculturalidad) y las dos restantes a competencias instrumentales (habilidad de gestión para la información y toma de decisiones).

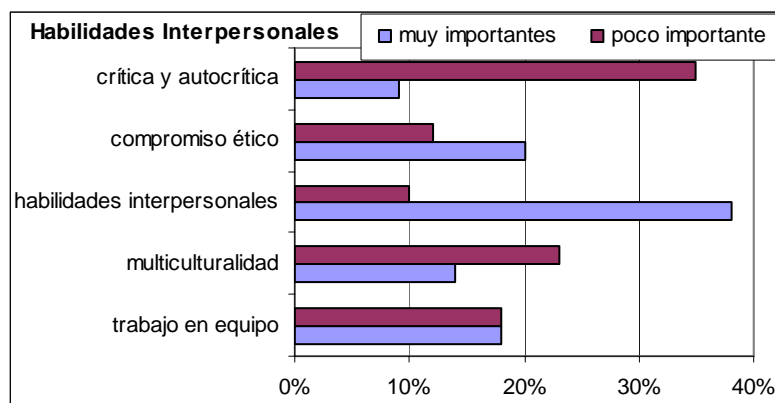
Si analizamos por bloques de competencias tenemos los siguientes resultados, que se pueden ver en las gráficas 1, 2 y 3.

FIGURA 1
Distribución de las Habilidades Instrumentales



Los alumnos valoran más el conocimiento oral y escrito en la propia lengua, y la capacidad de organizar, mientras que la gestión de la información y la toma de decisiones son consideradas como competencias con poco peso en su futura profesión.

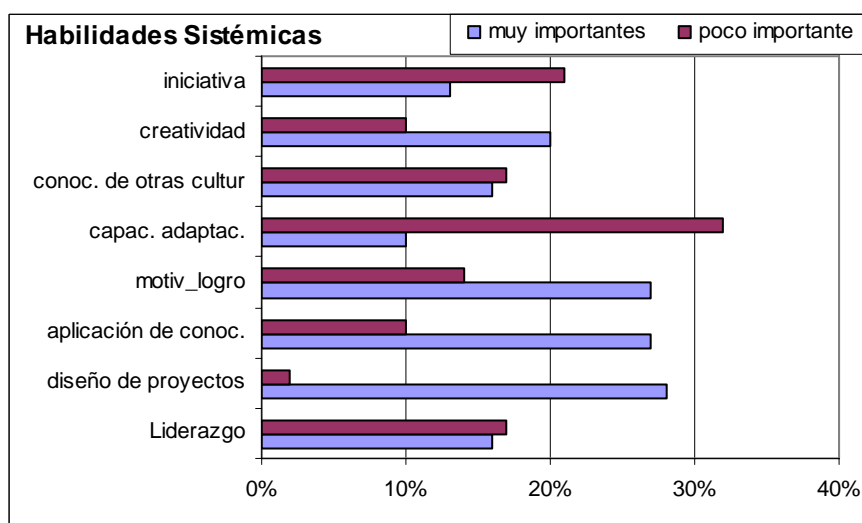
FIGURA 2
Distribución de las Habilidades Interpersonales



Dentro de las competencias personales, las habilidades sociales y comunicativas y el compromiso ético son vista como muy importantes, al contrario de las competencias de crítica y autocrítica y la multiculturalidad.

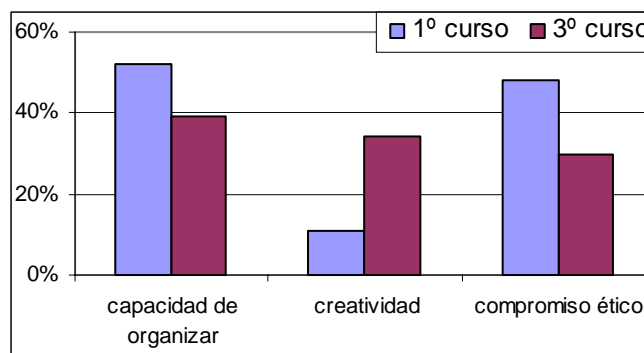
Dentro de las competencias sistémicas, los alumnos le dan importancia a la capacidad de diseñar y gestionar proyectos, ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a situaciones de la vida real y la motivación de logro, mientras que no les parece importante la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, ni de tener iniciativa ni espíritu emprendedor (fig. 3).

FIGURA 3
Distribución de las Habilidades Sistémicas



Cuando se comparan los dos cursos, se observan diferencias estadísticamente significativas en tres competencias, tal y como se puede observar en la figura 4:

FIGURA 4
Diferencias entre las competencias en 1.º y 3.º de Educación Física



Así vemos como en 1.º curso se valora más la capacidad de organizar ($\chi^2= 13,146$, $p=.011$), y el compromiso ético ($\chi^2= 11,653$, $p=.020$), mientras que en 3.º le dan más importancia a la competencia de la creatividad ($\chi^2= 9,921$, $p=.042$).

En la variable sexo no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Discusión y conclusiones

El propósito de este trabajo era conocer qué sabían los estudiantes de 1.º y 3.º de Magisterio, especialidad Educación Física sobre el EEES, ECTS y que competencias señalaban como importantes y menos importantes con respecto a su futura profesión como docentes y determinar si existían diferencias con respecto al curso y al sexo.

La primera conclusión que podemos extraer de este trabajo es que las seis competencias más valoradas son, por este orden: las habilidades interpersonales; el conocimiento oral y escrito en la propia lengua; la capacidad de organizar y planificar; la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; la capacidad de resolución de problemas y la creatividad.

Se puede observar que de estas seis competencias, cuatro pertenecen a las competencias instrumentales, señalando la preocupación por una de las funciones más importantes en el maestro, como es la función comunicativa, así como saber llevar a la prácticas los diversos contenidos aprendidos y actuar siguiendo una plan previamente organizado, pero también es muy valorada la competencia interpersonal de habilidades personales, que nos habla del poder establecer una buena comunicación con sus futuros alumnos. Por tanto, se puede reseñar que la mayor parte de ellas tienen que ver con la apreciación clásica del rol de maestro como un profesional cuya tarea principal es enseñar contenidos, saber aplicar lo aprendido y tener una buena organización de dichos contenidos. Sorprende el hecho de la poca importancia que han dado a la capacidad de gestión de la información, cuando es reconocido el valor que tiene el ser capaz de encontrar la información adecuada y necesaria para el ejercicio de la función docente. Igual ocurre

con las competencias de apreciación de la diversidad y la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, que hacen referencia a una necesidad generada a partir de la realidad social y educativa de los centros escolares, pues es un hecho el aumento del número de alumnos inmigrantes y donde una de las tareas docentes es enseñar contenidos disciplinares y ser capaz de promover en los alumnos su aprendizaje autónomo y evitar su discriminación y exclusión. Además es un dato paradójico, teniendo en cuenta la importancia de estas competencias para la integración de España al EEES; debido a las nuevas situaciones generadas de procesos de cambios y de educar a niños de diversas procedencias, religión, países, dentro de un mismo centro. Cualquier proceso de integración puede generar conflictos, y para su resolución pacífica y eficaz es necesario adquirir determinadas competencias que, en nuestra muestra de futuros maestros no han sabido reconocer como necesarias para afrontarlas.

Otra conclusión obtenida es que sólo hay diferencias en tres competencias con respecto a la variable curso, y que son: capacidad de organizar, el compromiso ético y la creatividad, siendo las dos primeras más valoradas en 1.º y perdiendo valor en 3.º, mientras que ocurre lo contrario con la capacidad de creatividad, que es más valorada en el curso más alto. Quizás se pueda explicar porque en 1.º los alumnos necesitan más tener organización y existe menos espacio para la imaginación, mientras que en el último curso las prioridades cambian y perciben la creatividad como una capacidad necesaria para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es interesante reseñar que no se observan diferencias en cuanto al género de la muestra.

El perfil de maestro planteado en el Libro Blanco, cuando se refiere a las competencias es el siguiente:

La visión más bien anclada en el rol convencional del maestro: alguien que se expresa bien en su lengua, que organiza y planifica su trabajo y que, esto sí, reconoce la multiculturalidad... (p. 86).

A la luz de los datos obtenidos en nuestra muestra de estudio podemos decir que la visión de los alumnos de la titulación de Magisterio (especialidad de Educación Física), en cuanto a competencias que deben tener los maestros, difiere en cierta medida de la visión aportada en el Libro Blanco. Para nuestro alumnado, las competencias del maestro coinciden con un perfil "clásico" del maestro; sin embargo no contemplan la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones ni la apreciación de la diversidad, ni de ser capaz de gestionar adecuadamente la información. Esto nos lleva a plantearnos que nuestro alumnado tiene una visión del maestro no ajustada a la realidad actual. Es alarmante la visión que se desprende de nuestro estudio, pues los futuros maestros no se dan cuenta de la necesidad de obtener dichas competencias para poder ingresar en un mercado laboral que puede estar más allá de las propias fronteras de nuestro país, dentro del marco Europeo, y que la movilidad y el intercambio docente son dos de los presupuestos básicos de nuestra integración económico-laboral en dicho espacio.

Además, es importante reseñar que en el Libro Blanco (p. 193) cuando hace referencia a uno de los parámetros que define el perfil, se señala la importancia de que debe ser un profesional con capacidad para analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, planificarla y poder dar respuestas a una sociedad cambiante. Creemos que nuestros alumnos sí cumplen la primera parte del parámetro, pero no la segunda parte, donde queda implícito el adecuarse a nuevas situaciones, saber ser crítico y anticrítico y tener en cuenta la diversidad con la que va a encontrarse en la escuela.

Como conclusión, el maestro de nuestro estudio está excesivamente centrado en su contexto próximo de trabajo y poco preocupado por el panorama cambiante de la educación.

Según palabras de Salvador Frías (2007) en las conclusiones de la formación inicial y permanente del maestro, el profesorado es el pilar para conseguir una educación de calidad y su formación debe corresponder a las demandas y necesidades sociales, por lo que su perfil ha de corresponder con el de una persona que combina saberes específicos y didácticos, que sepa utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos y que tenga capacidad afectiva

Por todo lo anterior es necesario que los nuevos planes de estudio, destinados a la formación inicial del docente deban centrarse tanto en los contenidos como en las competencias que la sociedad actual y cambiante reclama del maestro.

Bibliografía

- AGUT, S. (2006): "Reflexiones sobre la conceptualización de las competencias y su aplicación a la educación superior". *VI Congreso Internacional Virtual de Educación, 6-26 de febrero de 2006*. <http://3w.cibereduca.com>. (Consulta: 21 de enero de 2008).
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- MECD (2003): *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento marco. Febrero de 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2001): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (Proyecto DeSeCo). http://3w.portal-stat.admin.ch/desecco_finalreport_summary.pdf. (Consulta: enero de 2008).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado". En: VILLA, (ed.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 128-149.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- ROMERO CERREZO, C. (2000): "La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de Educación Física". En: CONTRERAS JORDÁN (coord.): *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 47-73.
- TEJADA, J., y NAVÍO, A. (2005): "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 37/2, pp. 14-28.
- TEJADA, J. (1999a): "Acerca de las competencias profesionales (II)". En: *Herramientas*, 56, pp. 20-30.
- (1999b): "Acerca de las competencias profesionales (III)". En: *Herramientas*, 57, pp. 8-14.
- ZABALZA, M. A. (2001): "Competencias personales y profesionales en el prácticum". Resúmenes del *VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de Competencias Personales y Profesiones en el Practicum*. Lugo: Unicopia.
- (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.