LA FORMACIÓN DOCENTE BAJO LAS CONDICIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA

FERNANDO VENTURA ÁLVAREZ
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

La formación inicial en la docencia es un proceso complejo y parte de un conjunto fragoso de visiones pedagógicas para finalmente encontrar la propia identidad didáctica. Con elementos deontológicos y conocimientos que nos permiten dudar de lo ya conocido y aprender a aprender a formar al futuro ciudadano bajo su condición humana. Si a lo mencionado anteriormente le agregamos una reforma integral en la educación básica, se convierte en un catalizador de la incertidumbre vivida e incrementa las dificultades sorteadas en la formación inicial, que transforma los comportamientos de todos los involucrados en la formación docente. Se pretende revisar y reconstruir diversos elementos que alteran significativamente la formación inicial en la docencia, bajo las condiciones de la Reforma Educativa en la Educación Básica.

Palabras clave: Formación docente, reforma, competencias, complejidad.

INTRODUCCIÓN

Existe una gran diversidad de modelos que en el pasado y en la actualidad han surgido, como una propuesta de innovar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para responder a una educación integral. Sin embargo en pleno siglo XXI la educación se ha visto limitada a resolver las necesidades que requiere la sociedad.

Bajo una serie de postulados, argumentos y encuentros educativos de orden mundial se pone en marcha un modelo educativo denominado por “competencias”. Este pretende desarrollar una educación integral así como responder a las problemáticas que el sujeto enfrenta día a día.

Este modelo es un referente de transformación escolar, que si bien va acompañado de importantes postulados teóricos y lleva algunos años desde su implementación en el sistema educativo mexicano, no ha generado el efecto esperado debido a una multiplicidad de factores.

En el siguiente documento se ponen de manifiesto diversos acontecimientos que alteran y modifican la formación inicial en la docencia. Aborda los significados y representaciones de los diversos actores y su fundamental papel en la formación del futuro docente de primaria, bajo las condiciones de una reforma educativa.

DESARROLLO

En el actual acontecer de nuestro país, se identifica socialmente a las escuelas normales como las instituciones formadoras de docentes en educación básica a nivel nacional y a sus estudiantes como futuros licenciados desde el año de 1997, donde se le otorga a las normales el reconocimiento y validación como licenciatura (Ley General de Educación, 1996).

Es en las escuelas normales donde se desarrolla la formación inicial en la docencia de educación básica. En el caso de nivel primaria basándose en su desarrollo curricular compuesto de cuatro trayectos formativos, así como el trabajo de titulación impartido en octavo semestre, (DGESPE, 2012). Los trayectos agrupan a las diversas asignaturas impartidas en la carrera, además de nueve intervenciones de prácticas docentes en las escuelas primarias y un trabajo social, a lo largo de cuatro años de carrera profesional.

Sin embargo, aunque esté definido un perfil de egreso del estudiante, a los cuatro años de permanencia en la carrera se le ha considerado como el inicio de su *"formación inicial en la docencia"*, para dar paso al egresar como *"formación permanente"*. Ya que a lo largo de los años de servicio, el docente adecuará sus habilidades pedagógicas, perfeccionará su estilo de docencia y se actualizará constantemente, pues se trata de una carrera de vida, (Imbernon, 1989).

Durante la licenciatura, se genera una estrecha y creciente vinculación pedagógica con las escuelas primarias. Se acerca al estudiante a la vida en las aulas y se pone en práctica, bajo condiciones reales, los elementos didácticos de las diferentes disciplinas, basadas en el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria para el desarrollo de la enseñanza.

Es gracias a esta progresiva vinculación con las escuelas primarias, que sentimos los efectos como ola de gran impacto, que ha generado la implementación de la reforma educativa de la educación básica, no solo a nivel teórico-epistemológico sino también a las relaciones sociales que se ven afectadas en cada uno de los sujetos inmersos en el proceso formativo.

Resulta imprescindible que la educación responda a las necesidades sociales e individuales de la persona. Y para ello, en esta sociedad en movimiento, compleja y acelerada, se aprecia una innovación apresurada de las tecnologías que impacta en las condiciones de vida. Se espera que con ello se transformen y adapten esquemas de comportamiento de manera social e individual. Sin embargo, los cambios vertiginosos han superado por mucho a las formas de actuación y acomodación de los sujetos. Esto da como resultado un desfase en lo que se espera y lo que realmente se lleva a cabo. La educación no está respondiendo a las necesidades actuales. Pues lejos de solucionar algunos de los problemas, se acrecientan y la incorporación a las condiciones de vida no han sido asimiladas completamente.

Los modelos y procesos educativos que se han abanderado como innovadores e integrales se consideran hasta cierto punto resistentes, poco fiables y difíciles de entender. Pareciera que el engranaje con el que operan fuera avanzando lentamente y las condiciones en las que se desarrolla resultan complejas en coincidir. Se percibe un panorama de parsimonioso avance y con pocos resultados satisfactorios.

Vivimos en una era de reformas educativas con diversos rasgos característicos. Se trata de propuestas que se asumen y forman parte de un proyecto global para la educación. En su primera etapa de los años noventa, tales reformas partieron de una visión de mejorar la calidad de la educación. Mientras que, en su segunda etapa, a lo largo de la primera década del siglo XXI, se reorientan al enfoque por competencias. En cada país, la reforma atiende a determinados intereses. De esta manera, en los noventas *calidad* se tradujo en la mayor parte de los países en el establecimiento de exámenes estandarizados para los alumnos, así como en la realización de estudios internacionales sobre los resultados educativos, (Díaz-Barriga, Á. 2016:17).

La era global de políticas de calidad, se concentra en la adopción del enfoque de competencias en educación desde nivel básico hasta profesional. Con cierto apresuramiento que conlleva a una falta de claridad en todos los sentidos: conceptual, metodológico y técnico; surgen planes y programas por competencias, aparecen expertos en el tratamiento del tema que ofrecen, en

el mejor de los casos una babilonia conceptual y práctica para el trabajo educativo. Ideas novedosas, con reiteración de problemas e ideas ya abordados en la historia del pensamiento educativo, pero desconocidos por quienes los postulan, lo que en muchas ocasiones crea desconcierto, incertidumbre y desorientación en el trabajo educativo. (Díaz-Barriga, Á. 2016).

El modelo por competencias que se ha desarrollado en la educación básica, pese al tiempo que lleva implementándose, no se ha acabado de entender en su totalidad. Sigue generando incertidumbre y poco se valora los alcances que de éste se desprenden, dejando muy poco sentido de confianza al desarrollar esta metodología. Se genera un clima de expectativas y dudas por parte de los maestros, percibido por los docentes en formación y avistado por los padres de familia.

México adoptó este enfoque curricular. Sus primeros pasos los realizó en 1994, a partir de la modificación del plan de estudios desde un enfoque de competencias en la formación de profesionales técnicos de enseñanza media. Esto perfiló un modelo de trabajo por competencias desde un enfoque laboral. Lamentablemente se acentuó cuando algunas universidades asumieron una reforma curricular orientada a esta visión.

También se construyó una visión tecnicista de las competencias. Diversas acciones generadas en América Latina, en particular el llamado proyecto seis por cuatro, el cual tenía entre sus metas la intención de identificar competencias básicas de ejercicio profesional, ante la ausencia de una reflexión conceptual de mayor envergadura sobre el tema (Ascun, 2008).

Mertens (2000) sugiere que el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competitividad y la movilidad laboral. Misma idea que se genera o se percibe en los primeros años de formación docente y en el avanzar de la profesión se va transformando su simbología conceptual.

La OCDE (2002) en un estudio denominado DESECO / *Definition and selection of competencies*) define el término *competencias* como:

> *"La capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones, destrezas y otros componentes sociales y conductuales".*

Finalmente la SEP en el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2011, nos aporta la definición que se propone sea la que prevalezca del término competencia:

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), (RIEB, 2011).

De acuerdo con Díaz Barriga (2016), la orientación de la reforma por competencias de 2009, y por propósitos, competencias y estándares en 2011, muestra, por una parte, que el debate de las competencias es aún incipiente y tiene importantes deudas con las grandes escuelas educativas; mientras que, por otra parte, es una evidencia de la ausencia de una visión pedagógica sistemática en el sistema educativo mexicano; generalmente percibido de esta forma por algunos docentes que interpretan y llevan a cabo los Planes de Estudio y por numerosos formadores de docentes que comparten esta opinión.

Diversos maestros formadores de docentes en educación primaria, opinan que la RIEB puede considerarse una estrategia híbrida. Por un lado, se proporcionan herramientas didácticas para apoyar las prácticas en clase (libros de texto). Y por otro, los maestros se formaron de acuerdo con el "enfoque de competencias" para actualizar los principios de la reforma en clase. Es posible, por supuesto, lamentar que la formación de los maestros se efectuara en paralelo a la *implementación* de la reforma y que los métodos de evaluación no fueran modificados durante ese mismo año de la implementación de la reforma, (Yvon, F. 2016).

En este sentido, la evaluación juega un papel crucial en el desarrollo de la reforma, ya que modifica las prácticas tanto de maestros formadores, docentes en formación inicial y maestros de primaria. El problema al emplear diversos instrumentos en la valoración de los aprendizajes esperados por los alumnos, está en la interpretación de los datos que arrojan y en los medios empleados por la evaluación, pero también en que los docentes guardan los resultados del proceso, sin considerarlos en la retroalimentación de sus estudiantes, (Domínguez, C. 2016).

Para que una evaluación auténtica resulte efectiva, es imprescindible que los alumnos hayan podido practicar con alguna de sus modalidades, antes de enfrentarse a una situación de evaluación, ya sea que tenga una finalidad formativa (supervisar y mejorar el proceso) o sumativa (tomar decisiones de acreditación o promoción). Así lo confirman estudios como los realizados por Frida Díaz-Barriga (2002). Con el fin de garantizar esa familiaridad, las tareas de enseñanza-aprendizaje deberían

parecerse a las tareas de evaluación, lógicamente con los ajustes y limitaciones temporales, de materiales que sean pertinentes. Si estas tareas, además, cumplen con el requisito de proximidad a la cultura de prácticas del centro, el efecto significativo aumentará notablemente.

A partir de una evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional.

Es importante recuperar la experiencia del maestro en cada uno de estos enfoques y construcciones didácticas. Porque sin duda es él quien día con día vive los dilemas sobre qué actividades le permiten avanzar en el curso y, sobre todo, propician la mejor forma de aprendizaje en sus alumnos, (Mercado, L. 2016). Constantemente en la tutoría académica que brinda el maestro de grupo al docente en formación, se aprecia una charla que va de lo académico a lo informal, en donde se ponen de manifiesto las dificultades sorteadas, la falta de consenso y la complejidad, al implementar los planes y programas de estudio, que se distingue desde el inicio del momento pedagógico, cuando se empieza con la elaboración de la planeación didáctica.

Se considera a la planificación didáctica como otra categoría de análisis que modifica la formación docente inicial bajo las condiciones de la reforma. En su elaboración el docente en formación necesita partir de una familia de situaciones didácticas que llevan al desarrollo de habilidades cognitivas, éticas y sociales, que requiere del dominio curricular y didáctico planteado en los planes y programas de estudios. El maestro intenta desarrollar una planeación transversal que involucre todas las asignaturas; sin embargo, considera que existen contenidos, competencias y aprendizajes esperados que no pueden relacionarse y se enfrenta ante el dilema de cómo integrarlos a su planeación por proyectos o bien seguir planeando como lo venía haciendo antes de la reforma, (Cuevas, Y. 2016).

Con la revisión de planeaciones, los directivos se han percatado de que muchos maestros presentan planeaciones didácticas que fueron compradas o copiadas de otros colegas, sobre todo este fenómeno acurre en algunos practicantes en sus primeras incursiones a las escuelas primarias. Esto ha llevado a que los directivos conozcan las planeaciones didácticas que se venden, a leer de manera puntual cada planeación que sus docentes elaboren y, sobre todo, a cuestionar al maestro

sobre lo que implica trabajar con este tipo de materiales, dado que se necesita realizarles modificaciones de acuerdo con las características de los grupos.

Para desempeñar su trabajo y coordinar a las personas que intervienen en el funcionamiento escolar, el director interactúa en diferentes niveles; el pedagógico-curricular, el comunitario, el administrativo-financiero y el organizativo (Pozner, 2005). Ante una reforma educativa, al director le corresponde conocer el plan, los programas de curso y los materiales didácticos, con la intención de analizar las cualidades y debilidades pedagógicas. Con ello ofrecerá un soporte a los docentes, para que éstos incorporen los principios de la reforma a su práctica escolar. Sobre todo, el director necesita crear espacios de reflexión donde los docentes compartan sus experiencias y saberes con sus colegas y encuentren soluciones a problemas educativos que surgen durante la aplicación del plan, los programas de estudio y los materiales educativos, (Cuevas, Y. 2016).

Los directivos reconocen que la RIEB resalta la importancia de que los alumnos trabajen a través del método de proyectos; así, la intención de revisar los cuadernos y de identificar cómo el profesor imparte su clase es llevar al maestro a la reflexión sobre su trabajo planificado, (Cuevas, Y. 2016). Y este a su vez trata de generar estas series de reflexiones en el docente en formación. En poco tiempo de estancia en la escuela primaria, se puede percibir el liderazgo y la organización de un directivo, pues desempeña un rol protagónico ya que recibe a los docentes en formación, asigna grupos de práctica y desarrolla una actividad de supervisión de la práctica docente en conjunto con el docente titular para finalmente validar su estancia pedagógica.

En cuanto a la función, se debe reconocer que a pesar de que se contempla al director como un gestor (en quien confluye la actividad administrativa y pedagógica de la escuela), en la práctica cotidiana continúa prevaleciendo sólo la función administrativa. Es decir, el director desarrolla una serie de actividades de orden burocrático que lo absorben la mayor parte del tiempo para interactuar con los maestros en el ámbito pedagógico-curricular, aún con la reestructuración de funciones y el apoyo de los subdirectores.

Generando una gran coincidencia de acuerdo a lo que menciona Jazmín Cuevas (2016), es importante que en una reforma educativa se organicen procesos de formación diferenciados para directores, maestros, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, maestros de apoyo y formadores de docentes, entre muchos más, ya que el cambio de un plan de estudios demanda un conocimiento

del enfoque pedagógico y una serie de estrategias para apoyar tanto a los maestros en su práctica como a los docentes en formación inicial.

Como bien lo enuncia Ángel Díaz-Barriga (2016), en una estrategia vertical, como la que se realiza en el contexto mexicano, al profesor que está frente a grupo, sólo se le asigna la tarea de comprender, asumir y aplicar la reforma. Más aún, lo que se podría concebir como áreas grises en el plan y programas de estudios se deja a que sea cada docente, frente a grupo, quien encuentre la forma de resolverlo y construir una estrategia didáctica. Un reto de todo sistema educativo es: cómo generar estos espacios. Espacios que tengan sentido para el trabajo docente, espacios que sean significativos por lo que ofrecen y por lo que producen. Un sistema educativo tiene el reto no sólo de armar una reforma curricular coherente, sino de ofrecer estos espacios para el trabajo del maestro, del formador de maestros y del docente en formación.

Es en proceso didáctico o en el desarrollo metacognitivo del sujeto cuando se estructuran un serie de paradigmas que configuran el actuar del docente en formación. Pero la contribución de la norma, va más allá del simple desarrollo y entendimiento andragógico o el cumplimiento con las normas educativas. Se debe dotar al alumno de una serie de herramientas cognitivas y estructurales que le permitan tomar las mejores decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma, que identifique su estilo de docencia acorde a las necesidades intelectuales y sociales de su contexto.

La educación debe ser integradora, justa, equitativa e inclusiva. La implicación de los valores en el ámbito escolar, es que pueden realizarse con una transmisión racional de los mismos por medio de una enseñanza cognitiva, y se logren convertir en realizaciones concretas por la adquisición de actitudes de comportamiento a las que la escuela puede ofrecer un seguimiento.

Mannheim (1975:42) ha calificado la educación entre los comportamientos sociales como una categoría general de los métodos para influir en el comportamiento humano de modo que se adapta a los modelos de interacción y organización social. Se trata de crear un tipo de inteligencia que se adapte rápidamente a los cambios del mundo moderno y, que de manera progresiva, el propio individuo tenga la capacidad de adecuación y asuma los retos actuales sin dificultad (Feuerstein, 2008).

La reforma en la educación es un acto complejo. No sólo por los actores que involucra, sino porque existen múltiples dimensiones que no necesariamente se tienen presentes. Una reforma educativa, en general, se materializa en una reforma curricular, donde se determinan orientaciones y

perspectivas que un sistema educativo deberá asumir. Mientras que se busca traducir una serie de principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas a un proyecto de formación. El currículo, simultáneamente, se mueve entre un interés normativo, una aspiración de mejora y una posibilidad de realidad; el currículo es en sí mismo un espacio de incertidumbre (Gimeno, 2010). De igual modo, toda reforma trata de responder a temas epocales, así como a algunos diagnósticos a través de los que se detecta alguna deficiencia en el funcionamiento del sistema educativo, (Díaz-Barriga, Á. 2016).

En este sentido Braslavsky (2006), considera que en esta época global existen en una reforma una serie de tensiones entre el impulso a una nueva ciudadanía y el nacionalismo; la promoción del manejo de idiomas y la lengua local, aunque en ello no se consideran las originarias; la búsqueda de alcanzar las competencias del mundo de hoy y los saberes de largo plazo, de base disciplinar sólida. Que para el alumno durante su formación como docente lo orilla a diversificar su conocimiento, potencializar su saber tecnológico y tomar medidas ante los cambios vertiginosos y de aprender a enseñar lo que ya se había aprendido, solo que desde otro enfoque.

La formación docente bajo las condiciones de la reforma educativa, genera un espacio de reflexión sobre la propia acción, con muy poco margen de tiempo para analizar todos los acontecimientos, pues su inmediata implementación nos compromete actuar. Que al identificarnos como actores principales en este proceso, niñas y niños, madres, docentes, directivos, formadores de docentes, alumnos normalistas, nos pone a prueba este nuevo siglo y lo exige la cultura global, de ser coherentes en nuestro actuar docente, de ejercer con inteligencia emocional, de incrementar el capital intelectual y de proceder como seres humanos.

CONCLUSIONES

Lo diacrónico en la formación docente atiende a la didáctica disciplinar, la formación de hábitos de estudio y el desarrollo pedagógico, sin embargo, el gran reto es que a la par se constituya un estilo de docencia que supere las dificultades actuales para la formación de ciudadanos del mundo.

La diversidad es el común denominador en las escuelas, son muy numerosos y complejos los acontecimientos que se desarrollan día a día en nuestras aulas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, desde la mirada del docente como la del alumno. Esta complejidad se acrecienta cuando

se trata de analizar la realidad de una reforma vertical y mal entendida, que se intenta comprender a la par de su puesta en práctica.

La actividad reflexiva requiere mirar en distintas direcciones, no es una tarea fácil de llevar a cabo, sin embargo, sus implicaciones tienen grandes beneficios y transformaciones positivas que dan lugar a mejoras en el aprendizaje.

La docencia es un proceso de formación permanente incluye necesariamente un análisis crítico por parte de los docentes sobre su propia práctica, y los procesos involucrados en ella. El educador no puede aventurarse a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

Ascun. (2008). Propuestas y acciones universitarias para la transformación en la educación superior en América Latina, informe final del proyecto 6x4. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.

Beltrán Llera, Jesús A. (1998), Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Madrid: Síntesis.

Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 2e.

Coll César. (2007), Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, Madrid: Revista, Innovación Educativa.

Cooper, James. (2007) Estrategias de enseñanza, Guía para una mejor instrucción. México: Limusa.

Cuevas, Cajiga, Y., & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.

Delval Juan. (2006). Aprender en la vida y en la escuela. España: Morata.

DGESPE. (2012). Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012. México: SEP.

Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, Ángel. (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.

Domínguez, Castillo, J., & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.

Duarte Jakeline. (1995), "Ambientes de aprendizaje, Una aproximación conceptual" Colombia: Revista Iberoamericana de Educación.

Feuerstein, R. en Velarde, E. (2008). Lateoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. México: Investigación Educativa.

Gimeno, Sacristán, J, (comp). (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.

GVITZ, Silvina. (2002), El abc de la tarea docente: Curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Consultado en:

http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Imbernon, Francisco. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. México: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Noviembre, N°6.

Maldonado, H. (2004) "Convivencia Escolar y Experiencias". Buenos Aires: Editorial S.A.

Mercado, L., & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.

OCDE (2000). Definición y selección de competencias clave, DeSeCo, (Resumen ejecutivo). USAID: OCDE.

Perrenoud Philippe. (2007), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó.

Plan y Programas de Estudio, (2011), RIEB, México: SEP, CONALITEG.

Pozner, P. (2005). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Aique.

Rodríguez Marcos Ana. (1995), Un Enfoque Interdisciplinar de la Formación de Maestros, México: Lancea.

Rosales Medrano Miguel Ángel. (2009), La formación profesional del docente de primaria, México: Plaza y Valdés.

Santander U. Eduardo, Ramírez D. Jessica. (2003), Instrumentos de evaluación a través de competencias. Chile: Extracto.

SEP. (1996). Ley General de Educación. México: SEP.

Tobón Tobón Sergio. (2008) La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo, Bogotá: Instituto Cife.

Villalobos, Pérez-Cortés, Elvia, Marbella. (2006), Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje. México: Trillas.

Yvon, Frédéric & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.

Zabala Antoni, (2008), 11 ideas clave, Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.