

TODO EMPEZÓ CON UN ¿LO HACEMOS?: RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO COMPETENCIAL HACIA LA FORMACIÓN DE MAESTROS REFLEXIVOS

*TUDO COMEÇOU COM UM "ENTÃO, VAMOS LÁ?": RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO COMPETENCIAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES REFLEXIVOS*

*IT ALL STARTED WITH A... "LET'S DO IT!": A REPORT OF EXPERIENCE
IN THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES FOR THE FORMATION OF
REFLECTIVE TEACHERS*

Franciele Corti¹

Sebastià Roig-Coll²

Fanny Masero-Brioso³

Miguel Ángel Mestre-Medina⁴

Laura Arnal⁵

¹Doutoranda em Educação e Sociedade pela Universitat de Barcelona (UB). Docente da Faculdade de Educação da Universitat de Barcelona (UB) – Barcelona - Espanha.

²Graduado em Educação Primária com habilitação em Educação Física pela Universitat de Barcelona (UB) – Barcelona - Espanha.

³Graduada em Educação Primária com habilitação em Educação Visual e Plástica pela Universitat de Barcelona (UB) – Barcelona - Espanha.

⁴Graduada em Educação Primária com habilitação em Educação Física pela Universitat de Barcelona (UB) – Barcelona - Espanha.

⁵Graduada em Educação Primária com habilitação em Música pela Universitat de Barcelona (UB) – Barcelona - Espanha.

INTRODUCCIÓN: EL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

A lo largo de la vida, el ser humano experimenta momentos únicos e irrepetibles que le dan sentido a su existencia, a todo aquello que hace. Estos momentos son de gran valor, de modo que sería realmente beneficioso reflexionar sobre cómo llegamos a estas experiencias, al mismo tiempo que ser capaces de poder compartirlas y expresarlas con el resto de personas, consiguiendo de esta manera ser conscientes del propio aprendizaje.

En el presente artículo narramos nuestra experiencia, la de un grupo de estudiantes universitarios¹ junto con una profesora, en la que se vivió una oportunidad educativa significativa como las nombradas anteriormente. Esto ha tenido lugar gracias al desarrollo de un proyecto de innovación/investigación de tres meses de duración en una asignatura metodológica del primer semestre del cuarto año del grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona (UB) del curso 2016-2017.

De este modo, el siguiente texto tratará de indicar un posible camino hacia el desarrollo del perfil competencial de maestros reflexivos con la intención de animar y empoderar así a otros compañeros a experimentar algo de similar magnitud.

MARCO TEÓRICO: EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL

Desde un punto de vista educativo, una competencia es “el conjunto de conocimientos, ‘saber hacer’, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos

para el empleo" (INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO, 1987, p. 115). La educación tradicional estaba planteada de manera que los estudiantes recibiesen datos, información, sabiduría y conocimientos por parte del profesor² para posteriormente organizarlos y devolverlos para ser cualificados. En cambio, actualmente este enfoque se está transformando, de tal modo que es el propio estudiante quien puede obtener datos, lograr información, conocimientos y, con todo este proceso, sabiduría (POBLETE, 2006; MARTÍNEZ; MARTÍNEZ; MORANCHO, 2011).

El trabajo competencial se basa en una labor práctica y empírica que, mediante su experimentación, debe permitir al estudiante desarrollar las competencias requeridas. Estas pueden ser de dos tipos: transversales y específicas. A continuación, definiremos estas nociones.

Las competencias transversales se definen como "habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y productivo" (MONTERO, 2010, p. 28-29). Esta terminología fue propuesta por el Proyecto Tuning, que trata de un intento de regulación de las estructuras europeas educativas mediante el seguimiento de las pautas establecidas en el Plan Bolonia³, con la finalidad de aplicar un aprendizaje competencial a nivel global. Lo interesante de estas es que son transferibles a cualquier ámbito laboral y personal. A diferencia de estas, las competencias específicas dependen del grado y de la profesión a desarrollar.

A continuación, centrándonos en la profesión docente, intentaremos determinar un perfil competencial acorde a la sociedad actual que pueda indicar un norte hacia lo que se espera de nosotros como profesora y futuros maestros. Este debe responder a las demandas de la sociedad y a las necesidades emergentes (GUTIÉRREZ, 2011).

Según la Comisión Europea (2013) el perfil profesional debería indicar las competencias que reflejan la capacidad del profesorado para desarrollar acciones de alta complejidad con facilidad, precisión y adaptación. Las competencias profesionales, por lo tanto, englobarían la capacidad de acción en el aula y la interrelación con otros agentes educativos y sociales (SCHLEIDER, 2016). En este sentido, la comprensión de las competencias del profesorado implica cuatro aspectos: aprender a pensar, a conocer, a sentir y a actuar como maestros (FEIMAN-NEMSER, 2008).

A partir del diagnóstico del Plan de Desarrollo de la Unión Europea (UE) otorgado en la Estrategia de Lisboa en el año 2000, en el que se evidenció la

diversidad de modelos formativos existentes entre los países de la Comunidad Europea (COMISIÓN EUROPEA, 2003), la Comisión Europea (2007) propuso la creación de un marco común de actuación en el cual se fomentaría la mejora de la calidad de la formación centrada en las competencias. Posteriormente, la Comisión Europea (2013) señaló la importancia de unas competencias esenciales que el maestro debe dominar para su ejercicio profesional: (1) conocimiento sobre estrategias pedagógicas; (2) conocimiento sobre cómo enseñar materias específicas; (3) habilidades y estrategias de enseñanza y gestión del aula; (4) habilidades interpersonales, reflexivas y de investigación; (5) actitud crítica respecto a la propia práctica; (6) actitudes positivas para el desarrollo profesional continuo: la colaboración, la diversidad y la inclusión; y (7) la capacidad de adaptación de los planes y prácticas a los contextos y necesidades de los estudiantes.

Entre todas estas competencias, señalamos la importancia de la formación en investigación educativa, teniendo en cuenta, por un lado, que los países de la UE en general establecen que el futuro profesorado debe ser capaz de aplicar la investigación en su práctica docente y, por otro lado, nuestra certeza de la importancia de esta competencia en la composición de la identidad reflexiva del maestro.

La nueva estructura de formación universitaria promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) otorga a los estudios de grado una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional y a contribuir, de este modo, a la empleabilidad de las personas (MUSSET, 2010).

En España, la formación del maestro está regulada por el Estado. Desde 1970, con la Ley General de Educación (LGE) –cuando pasa a ser requerido un estudio universitario para ejercer de maestro– hasta la actual (LOMCE), se han aprobado diversas leyes con el propósito de organizar y estructurar ideológica y políticamente la educación.

Actualmente, la formación del profesorado consta de dos perfiles profesionales: Profesor de Educación Infantil y de Educación Primaria. En cuanto a la titulación de Educación Primaria, consta de 240 créditos⁴, con una formación generalista y la disponibilidad de las especialidades de Atención a la Diversidad, Bibliotecas Escolares, Educación Musical, Profundización Curricular, Educación Visual y Plástica, Educación Física, Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, la

Comunicación y la Expresión, y Lenguas Extranjeras (inglés). De este modo, el perfil formativo se diseña en base a unas competencias transversales y específicas que en conjunto han de capacitar al futuro estudiante para el pleno ejercicio de la profesión.

A partir de la creación de estas dos titulaciones, las instituciones universitarias comenzaron a valorar si la formación se ajusta a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral (RUÉ, 2008). En la Universidad de Barcelona, los graduados de la titulación de Educación Primaria de las promociones 2009-2012 y 2010-2013 valoran de forma satisfactoria la formación recibida en relación a las competencias personales, de liderazgo y trabajo en equipo, y la capacitación profesional (FREIXA Y OTROS, 2017). En la misma línea, el estudio llevado a cabo por Muñoz, Rebollo y Espiñeira (2014) sobre la percepción de las competencias de los estudiantes de Educación Primaria señala que valoran de forma satisfactoria su formación competencial, aunque indican dificultades en la adquisición de la lengua extranjera. Igualmente, Martínez y Villardón (2015) destacan que el actual modelo de formación docente aporta a los estudiantes una concienciación de la responsabilidad de su labor y, por lo tanto, un ajuste de su imagen profesional.

Para el presente trabajo nos basaremos en la configuración del *Mapa competencial del Profesorado de Educación Primaria* realizado por Freixa y otros (2017), que agrupan las competencias en tres factores: (1) *Competencias disciplinares*: competencias de carácter disciplinar que coinciden con las establecidas por la Unión Europea (PIESANEN; VÄLIJÄRVI, 2010). (2) *Competencias sistémicas*: en la línea del Proyecto Tuning (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006), que engloban, por una parte, un nivel personal como la actitud del docente y, por otra parte, un nivel de relación con el alumnado y sus familias. (3) *Competencias instrumentales y técnicas*: competencias relacionadas con diversas habilidades instrumentales y técnicas de aplicación metodológica en el aula.

Centrándonos en el tercer factor y más específicamente en la competencia de "Investigación e innovación", podemos observar una dualidad en lo que se refiere a su desarrollo en los maestros. El estudio de Freixa y otros (2017) señala que, por un lado, los centros otorgan una moderada importancia a esta competencia, mientras que por otro lado, los egresados de la carrera señalan que es la competencia con más margen de mejora, lo que evidencia un dilema en el perfil profesional. Los mismos autores concluyen que actualmente las características

tan cambiantes del contexto social y educativo demandan un perfil de maestro habituado al pensamiento reflexivo y crítico, capaz de proponer mejoras e innovaciones en la práctica a partir de las evidencias y de la investigación.

CONTEXTO Y METODOLOGÍA: LA EXPERIENCIA VIVIDA

Una experiencia educativa es siempre contextual (FREIRE, 2011), no existe independientemente de las personas y de su entorno, sino que está directamente relacionada con los vínculos y acontecimientos sociales. Así pues, para poder explicar nuestra experiencia creemos oportuno contextualizar el grado y la facultad en la cual se imparte, de modo que se pueda tener una visión más holística de esta.

La Universidad de Barcelona ofrece, anualmente, 475 plazas del grado de Educación Primaria, que se realiza en el Campus Mundet desde el 2009, en la Facultad de Educación. Durante el curso 2014-2015, eran 2082 los alumnos matriculados de todos los cursos del grado, de los cuales se graduaron 484. En cuanto al perfil del alumnado, un 85% eran mujeres y un 15% hombres. La principal vía de acceso al grado son las Pruebas de Acceso Universitario (PAU)⁵ y solo un 16% accede a través de Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGs)⁶ (UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2015).

A pesar de los estudios citados anteriormente acerca de la valoración positiva de los egresados en el grado respecto a su nivel competencial, se puede percibir un clima de insatisfacción entre los actuales estudiantes de la facultad que, en cierta forma, está corroborado con los resultados de la última *Encuesta de satisfacción del alumnado*⁷ (2015). Esta refleja que la satisfacción global con la titulación está por debajo de la valoración media de los estudiantes de la UB (en una escala de 0 a 5: los estudiantes de primaria la valoran con un 3,28, en comparación a 3,68 de media global). También están por debajo de la valoración media la formación recibida para mejorar: (1) las capacidades profesionales, (2) las habilidades comunicativas y (3) las competencias personales (nivel de confianza, liderazgo, aprendizaje autónomo, toma de decisiones, resolución de nuevos problemas, análisis crítico, trabajo en equipo, etc.).

Sin embargo, las salidas laborales representan la motivación para superar las dificultades a lo largo del grado. Esto se ve reflejado en la valoración positiva de los conocimientos adquiridos durante las prácticas externas. La valoración

media de este ítem en el grado de Educación Primaria es de 4,14 (en una escala de 0 a 5), siendo esta cifra superior a la valoración media del resto de grados impartidos por la UB (3,53).

La satisfacción con las prácticas externas está directamente relacionada con el aprendizaje competencial y con el desarrollo de las competencias profesionales, en lo que ya hemos hecho hincapié anteriormente. Es en el momento de las prácticas externas donde el estudiante aprende a partir de su propia experiencia relacionándola con la teoría estudiada (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2000), dando como resultado una verdadera praxis educativa. Sin embargo, esta relación no solo se produce en el contexto de prácticas.

La conjunción de una asignatura que posibilite el aprendizaje a partir de la práctica investigadora y un grupo de estudiantes motivados por sus inquietudes y su deseo de aprender han posibilitado un aprendizaje competencial más allá del contexto de las prácticas externas.

El relato de experiencia en el cual nos centramos en el presente artículo transcurrió durante la asignatura *Investigación e Innovación en la Práctica Educativa* del cuarto curso del Grado de Educación Primaria, que tiene como característica el acercamiento a la investigación con un rasgo práctico, cuyo objetivo final es la innovación educativa. En cuanto a los objetivos de aprendizaje de la asignatura, destacamos: (1) conocer las técnicas y estrategias principales para hacer investigación en el aula; y (2) profundizar sobre el rol del maestro investigador como un profesional crítico y reflexivo. Para lograrlos, el plan docente de la asignatura contempla el diseño de un proyecto de innovación por parte del alumnado en pequeños grupos.

Como estudiantes, en la búsqueda de la mejora de nuestra propia Formación Inicial del Profesorado a partir de la insatisfacción e inquietudes justificadas anteriormente, propusimos un proyecto de innovación en el cual aplicábamos el sistema Edcamp⁸ como formación complementaria al Grado de Educación. Este sería (y efectivamente fue) el primer Edcamp organizado y realizado por estudiantes universitarios: el Edcamp Mundet⁹. Creíamos que aplicando este sistema se incrementarían las oportunidades de aprendizaje significativo del alumnado, ya que se les ofrecería un espacio donde trabajar sobre sus dudas e inquietudes con profesionales con experiencia en el ámbito, ya sean docentes de escuelas e institutos, de la Universidad u otros miembros de la comunidad educativa.

En una conversación entre todos –alumnos y profesora– tuvimos que argumentar y negociar la posibilidad real de desarrollar el proyecto. Por un lado, había incertidumbre por parte de la profesora debido a la falta de conocimiento del grupo y por una actitud proactiva para reconocer posibles problemas en la ejecución. Por otro lado, había certeza y tranquilidad por parte del alumnado –no un sosiego–, una tranquilidad tensada al máximo, reflexiva y argumentada, una certidumbre en la capacidad de llevar a cabo lo que se pretendía. Con esta actitud, fue relativamente fácil definir los objetivos del trabajo y empezar a realizar la búsqueda documental que daría fundamento al proyecto.

Paralelamente empezamos a dar a conocer el Edcamp Mundet en las redes sociales (Twitter, Instagram y Facebook). De manera colectiva se iban decidiendo aspectos como: el diseño del logo, el texto de la primera publicación en las redes sociales, a quién pretendían que llegase la información de la jornada, etc.

La divulgación del evento se realizó a través de las publicaciones en las redes sociales (fotos del equipo organizativo, vídeos promocionales...), carteles colgados por el campus y la *web*.

Figura 1 - Redes Sociales del Edcamp Mundet.



Fuente: Propia.

Por otro lado, era necesario contactar con dos entidades que podían dar un soporte y facilitar el desarrollo del Edcamp Mundet¹⁰. Así pues, se contactó con la Fundación Jaume Bofill, la cual ofreció el soporte necesario para la realización de la jornada: en la organización, la divulgación y el soporte técnico. Además, se solicitaron espacios, el uso de los proyectores y la conexión a Internet para el día del evento a la dirección de la Facultad de Educación de la UB.

Otro aspecto importante era el diseño de instrumentos y estrategias de recogida de información. Se crearon un cuestionario para los participantes del Edcamp y unas tablas de observación con ítems que se analizarían en las diferentes sesiones, tales como: la organización del espacio, la comunicación, las dinámicas del grupo, el diálogo, los roles adquiridos por los participantes, etc. Estos dos instrumentos de recogida de información fueron revisados por dos expertos.

Al llegar el día, se organizaron los espacios necesarios para la jornada: la zona de recepción (con el mapa de las sesiones, los carteles informativos, la zona de inscripciones, etc.), las aulas (donde se realizarían las sesiones) y la zona común (para el descanso y la merienda).

Figura 2 - Recepción de los participantes del Edcamp Mundet.



Fuente: Propia.

Al inicio de la jornada se recibió a los participantes, se incentivó la participación de estos en la confección del mapa de las sesiones y se explicó el funcionamiento de la jornada. Seguidamente y durante todas las sesiones, los diferentes componentes del equipo organizativo utilizaron los instrumentos en cada uno de los espacios para recoger evidencias de investigación. En el *coffee time* se realizaron entrevistas

a algunos de los participantes para conocer sus impresiones sobre el Edcamp. Para cerrar el evento se hizo un acto de clausura donde se compartieron sensaciones, conocimientos y emociones experimentadas durante la jornada.

Figura 3 - Foto del acto de clausura del Edcamp Mundet.



Fuente: Propia.

Una vez realizado el Edcamp, se confeccionó un vídeo resumen donde se explicaba en qué consistía el movimiento, cómo había sido el proceso, y las sensaciones después del evento tanto de los participantes como de los organizadores. Además, se redactó un informe académico para la asignatura de *Investigación e innovación en la práctica educativa*.

Figura 4 - Narrativa digital del proyecto de innovación¹¹.



Edcamp Mundet

Fuente: Propia.

Finalmente, se analizaron y estudiaron los datos recogidos a partir del cuestionario, del registro observacional y de las entrevistas, que concluyeron con el trabajo realizado. Esto permitió su divulgación en congresos y la redacción del presente artículo. Así pues, solo queda buscar a otros interesados para hacer un traspaso de poderes con el fin de que este evento se pueda repetir anualmente en el contexto de nuestra facultad.

RESULTADOS: ¿QUÉ NOS LLEVAMOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA?

Mirando todo el trabajo realizado, tomamos conciencia –tanto profesora como alumnos– de la magnitud de los aprendizajes que desarrollamos a partir de esta oportunidad. Así, encontramos que habíamos adquirido con plenitud una serie de competencias que nos son requeridas como estudiantes y docentes. A continuación, plasmamos los resultados.

Gracias a la realización del proyecto propuesto en la asignatura, como estudiantes, hemos desarrollado todas las dimensiones de la *competencia investigativa*: (1) buscar y contrastar información, en este caso para la redacción del marco teórico y del artículo; (2) la aplicación de una metodología y la creación de los instrumentos de recogida de datos y evaluación –tales como registros de observación y cuestionarios–; (3) analizar los datos, elaborar unos resultados y sacar conclusiones a partir de estos; y, finalmente, (4) divulgar y compartir la experiencia y los resultados con el resto de la comunidad.

Además, se ha podido observar como todo este proceso ha permitido trabajar y desarrollar las competencias transversales que propone la Universidad de Barcelona: (1) compromiso ético; (2) capacidad de aprendizaje y responsabilidad; (3) capacidad comunicativa; (4) trabajo en equipo; (5) capacidad creativa y emprendedora; y (6) sostenibilidad y responsabilidad social.

Por lo que se refiere al *compromiso ético*, en todo momento se ha sido consciente de los valores morales y sociales implícitos en las actividades llevadas a cabo. El motor del proyecto fue el compromiso con la comunidad educativa, sabiendo que las repercusiones irían más allá de un resultado académico. Además, a lo largo de todo el proceso, se han respetado las jerarquías institucionales –tanto dentro de la universidad como fuera– siendo honestos, transparentes y responsables con aquellos que ofrecieron su soporte a la causa.

Por otro lado, la *capacidad de aprendizaje y responsabilidad* referente a la capacidad de análisis, síntesis y aplicación de los saberes a la práctica, queda reflejada al tomar la decisión de implantar la innovación; que, en consecuencia, supone desarrollar la capacidad de tomar decisiones y de adaptarse a las nuevas situaciones tales como la negociación para conseguir el espacio y la financiación o problemas con las aulas y cambios de última hora en estas. Del mismo modo, las nuevas situaciones o los obstáculos del camino se afrontaron siempre como una oportunidad para aprender –de la situación y de nosotros mismos– y mejorar.

Concretamente, uno de los aprendizajes que más se desarrolló a lo largo de todo el proceso es la *capacidad comunicativa*. En este caso, esta se trabajó desde los múltiples alfabetismos (escrito, oral y audiovisual) utilizando diversos soportes (impreso, *on-line* y audiovisual) y adecuando los diferentes registros (formal e informal) a la situación comunicativa.

A nivel escrito, se desarrolló la redacción más informal en los mensajes de las redes sociales y la página *web*, o los mensajes privados entre los miembros del grupo. También, una comunicación más académica y formal que resultó con la redacción del proyecto, del póster para un congreso, del presente artículo e incluso los *e-mails* y comunicados con los participantes, la Universidad y la Fundación Jaume Bofill. A nivel oral, se trabajó desde diversos registros: más informales durante el trabajo entre los miembros del grupo y durante el Edcamp y, más formales, en las reuniones con la jefa de estudios de la Universidad o con los representantes de la Fundación. Además, se trabajó la comunicación audiovisual a través de las redes sociales y de la narrativa digital que se presentó en clase como elemento evaluativo de la asignatura.

Sin duda alguna, difícilmente se hubiese podido realizar el trabajo sin un sincero *trabajo en equipo* y una gran *capacidad creativa y emprendedora*. A pesar de que el grupo no fue creado exclusivamente por afinidades y no se habían dado situaciones de trabajo previas entre las mismas personas, se supo sacar partido de las potencialidades de cada miembro: organizando el evento, redactando documentos, buscando información, creando materiales, etc.; y, a partir del trabajo del resto, había un aprendizaje y reconocimiento común. No era necesario supervisar las tareas que se iban realizando o los avances a menos que se tratara de un paso importante, en todo momento se trabajó

desde la escucha y la confianza, de modo que todo podía ir avanzando con fluidez y seguridad.

Paralelamente, se buscó constantemente aportar nuevas ideas al movimiento, haciendo especial y único el Edcamp Mundet: la campaña de *marketing* siguiendo tendencias del momento (*maniquí-challenge*) o la dinámica del cierre del Edcamp; y el mero hecho de realizar todo el proyecto.

Finalmente, la capacidad de *sostenibilidad y responsabilidad social* que ha hecho posible el traspaso de las fronteras del proyecto y ha dado lugar a una jornada de formación que incluye a toda la comunidad educativa –profesores, maestros, estudiantes, futuros maestros, familias, etc.– consiguiendo así un impacto mayor. Además de darle continuidad con otras generaciones y otros Edcamp posteriores, que contaron con el soporte y el asesoramiento de miembros del grupo.

CONCLUSIONES: APRENDER DE LO APRENDIDO

Como profesora y futuros maestros, sabemos que es una realidad evidente el cambio en la naturaleza del aprendizaje. Actualmente, ya no es posible imaginar el desarrollo competencial de los futuros maestros sin una evidente interacción del conocimiento teórico con situaciones funcionales. Por lo tanto, es necesario diseñar contextos de aprendizaje que estimulen el pensamiento de los alumnos, para que aprendan a investigar investigando, de forma real, en situaciones relevantes, y reflexionando sobre los procesos y aprendizajes (MATEO, 2017; TOBÓN, 2013). Con esta idea, y vistas las distintas competencias que un maestro ha de adquirir para desarrollarse profesionalmente, el texto presentado es el resultado de la aproximación de una oportunidad de aprendizaje propuesta por la profesora de la asignatura y la proactividad de un grupo de estudiantes conscientes de este cambio paradigmático. Consiguiendo así, cubrir las carencias formativas que, en un primer momento, fueron el motor del proyecto.

La ocasión de escribir el presente artículo nos ha llevado a reflexionar sobre la experiencia vivida y compartida entre todos. La reflexión es una de las partes más importantes del proceso de aprendizaje, ya que es la manera de darle sentido a todo lo vivido; es aprender de lo aprendido.

Figura 5 - Equipo de trabajo Edcamp Mundet: alumnos y profesora.



Fuente: Propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R., eds. **How people learn:** Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C: National Research Council, 2000. p. 375.

COMISIÓN EUROPEA. **Educación y formación 2010.** COM/2005/685. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea, Education and Training, 2003, p. 30.

COMISIÓN EUROPEA. **Mejorar la calidad de la formación del profesorado.** COM/2007/392. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea, Education and Training, 2007. p. 16.

COMISIÓN EUROPEA. **Supporting teacher competence development for better learning outcomes.** Bruselas, Bélgica: Comisión Europea, Education and Training, 2013. p. 59.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher learning. How do Teacher learn to teach? In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D., eds. **Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context.** 3. ed. New York, EUA: Routledge, 2008. Cap. 38. p. 697-705.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011. p. 144.

FREIXA, M.; FIGUERA, P.; TORRADO, M.; DORIO, I.; VENCESLAO, M.; LLANES, J.; BERLANGA, V.; CORTI, F.; BAGET, H. **Professorat novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional**. 1. ed. Barcelona, España: AQU Catalunya, 2017.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tunning Educational Structures in Europe. Informe Final: Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia**. 1.ed. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006. p. 423.

GUTIÉRREZ, J.M. La formación inicial del profesorado de secundaria: del CAP al máster. **Participación educativa**, n. 17, p. 96-107, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DEL EMPLEO. **Terminología del análisis ocupacional**. Madrid, España: INEM, 1987.

MARTÍNEZ, J.; MARTÍNEZ, O.M.; MORANCHO, J.A. (2011). Creamos un parlamento: educando en competencias en educación primaria. **Pulso: revista de educación**, n. 34, p.141-158, 2011.

MARTÍNEZ, Z.; VILLARDÓN, L. Imagen del profesor en el grado en educación primaria. **Tendencias pedagógicas**, n. 25, p. 149-166, 2015.

MATEO, J. Avaluació per competències a l'educació superior. In: TORRADO, M., coord. **Seminari d'intercanvi d'experiències: El desenvolupament competencial i l'aprenentatge reflexiu a l'educació superior**. Barcelona, España: Dipòsit Digital UB, 2017. p. 8-22.

MONTERO, M.L. El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. **Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura**, n. 9, p. 19-37, 2010.

MUSSET, P. **Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practice in OECD countries and a literature review on potential effects**. 1. ed. OECD Education Working Papers, 48. Paris. França: OECD, 2010. p. 50.

MUÑOZ, J.; REBOLLO, N.; ESPIÑEIRA, E.M. Percepción de competencias en el EEES: análisis en el grado de educación primaria. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 17, n. 3, p. 123-139, 2014.

PIESANEN, E.; VÄLIJÄRVI, J. **Education and training 2010: Lot 2, Teacher education curricula in the EU. Final Report three studies to support school policy development**. 1.ed. Jyväskylä, Finlandia: Finnish institute for educational research, 2010. p. 124.

POBLETE, M. Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. In: BOLEA, M.P.; MORENO, M.; GONZÁLEZ, M.J., coords. **Investigación en educación matemática: actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Matemática**. Zaragoza, España: SEIEM, 2006. p. 83-106.

RUÉ, J. Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia i la banalidad. **REDU: Revista de Docencia Universitaria**, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2008.

SCHLEICHER, A. **Teaching excellence through professional learning and policy reform**: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession. 1. ed. París, Francia: OECD Publishing, 2016. p. 96.

TOBÓN, S. Prólogo. In: Jaik, A. **Competencias investigativas**: Una mirada a la Educación Superior. 1. ed. México, D.F.: ReDIE, 2013. Prólogo. p. 5-7.

UNIVERSITAT DE BARCELONA. Agència de polítiques i de qualitat. **Enquesta de satisfacció de graduats i graduades 2015**: informe detallat per ítem i ensenyament. Disponible en: http://www.ub.edu/gtr/pdf/Informe_Detallat_Item_Ensenyament_EnqAQU_2015.pdf#pagemode=bookmarks. Acceso en: 30 marzo 2017.

Artigo recebido em: 31/03/2017

Aprovado em: 04/05/2017

Contato para correspondência:

Franciele Corti. *E-mail*: fcorti@ub.edu

NOTAS

¹ Más allá de la escritura del presente artículo, el equipo de alumnos que vivió la experiencia de diseño e implementación del proyecto de innovación/investigación narrado en el texto está conformado por: Laura Arnal, Fanny Masero-Brioso, Miguel Ángel Mestre-Medina, Yessenia Rodríguez-Achahuanco y Sebastià Roig-Coll.

² Utilizaremos los términos genérico profesor y maestro para referirnos a profesores/profesoras y maestros/maestras.

³ Proceso el cual pretende que las universidades aborden un conjunto de reformas que les permita adaptarse a la nueva realidad social. Estas reformas están orientadas en múltiples direcciones: en las metodologías docentes, en la estructura de las enseñanzas, en la garantía de los procesos de aprendizaje o en la calidad y en potenciar la movilidad de estudiantes y profesores. En definitiva, es una transformación que afecta de lleno al concepto de la Educación Superior.

⁴ En el EEES, 240 créditos corresponden a lo que en Brasil sería una carrera de cuatro años.

⁵ Lo equivalente en Brasil a las PAU sería el ingreso a la universidad vía *Vestibular*.

⁶ Los CFGD son lo que en Brasil se denominan *Ensino Técnico*. En España los CFGS configuran una posible vía de acceso a la universidad.

⁷ La encuesta citada es un instrumento de recogida de datos a nivel institucional. Los datos de esta encuesta están disponibles públicamente en la página *web* del Gabinete Técnico de la *Universitat de Barcelona*: http://www.ub.edu/gtr/enquetes_graduats.html.

⁸ El movimiento Edcamp nació en el 2010 en la ciudad de Filadelfia (EUA) a partir de un grupo de profesores y docentes que tenían la necesidad de compartir aquello que hacían y de recibir

apoyo y ayuda por parte de otros profesionales de su ámbito. Se basaron en las ideas del modelo internacional Barcamp que se realiza en forma de pequeña reunión para compartir ideas de manera voluntaria aprendiendo en un entorno abierto. Un Edcamp está abierto a todo el mundo, y en este no se planifican las sesiones, sino que se utiliza una tabla de programación, la cual es rellena conjuntamente al momento por los participantes de la jornada (durante los primeros minutos del Edcamp), así se ven reflejados los temas que interesan a los componentes del evento. Estos temas suelen ser conversaciones básicas sobre diferentes temas que repercuten en la educación de manera directa o indirectamente y de esta manera se potencia el aprendizaje entre iguales, sin ningún experto. Para tener más información sobre el evento o el movimiento, pueden visitar la página *web* del Edcamp Mundet: http://edcamp.educaciodemacat/ca/edcamp/edcamp-mundet/_e:6/.

⁹ Tiene este nombre porque el campus universitario donde se encuentra la Facultad de Educación se llama Campus Mundet.

¹⁰ Reconocemos y agradecemos el soporte de la Facultad de Educación de la UB y de la Fundación Jaume Bofill que aportaron significativamente al desarrollo del proyecto de innovación.

¹¹ La narrativa digital se puede consultar en: https://youtu.be/YRHRs4_dz3Q.