

Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación

Teacher professionalisation in the European 2010 scenario. A training point of view

José Tejada Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España.

Resumen

El presente artículo aborda la problemática de la profesionalización docente bajo la óptica de la formación en el contexto inmediato europeo. Se parte de un somero análisis de los diferentes escenarios-espacios de articulación dentro del proceso de convergencia europea hacia 2010.

En este contexto se toma como referencia el Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010» en lo relativo al Objetivo estratégico 1, en particular, el relacionado con la mejora de la formación de profesores y formadores. Se asume que la profesionalización, aunque viene de lejos, ahora en los propios procesos de convergencia europea, se acentúa su relevancia y significado sobre la calidad de la educación y se reconoce a los profesores y los formadores como los actores más esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

Desde esta ubicación se plantean algunas implicaciones para la profesionalización docente, erigiéndose el perfil y la competencia profesional como referentes de la formación de los diferentes actores de la formación, evidenciándose, a la vez, la necesidad de concreción de la familia profesional de la formación que sea capaz de integrar los variados y heterogéneos perfiles profesionales, de acuerdo a los diferentes escenarios de actuación profesional (formal y no formal). Se plantean también otras implicaciones de carácter metodológico-organizativo relacionadas con la tipología y modelo de formación, tanto inicial como continua, además de significar la creación de redes de formadores y la internacionalización de la formación de cara a la profesionalización docente.

Palabras clave: profesionalización docente, convergencia europea, perfil profesional, familia profesional, competencias profesionales, Europa 2010, formación de formadores.

Abstract

The present article talks about the problems of teacher professionalisation according to European training context. We start from a basic analysis of the different articulation scenes-spaces inside the European convergence process thought 2010.

In this context we take as a reference the work program «Education and Training 2010» relating to the strategic aim 1 related with the improvement of the teachers training and trainers. There is assumed that the professionalisation, through it comes from distant view, now in the own processes of European convergence, emphasise his relevancy and meaning on the quality of the education and recognizes teachers and trainers as the most essential actors of the global strategy to advance towards the society of knowledge.

From this position we propose some implications for teacher professionalisation, taking into account the professional profile and the professional competence as a training reference of the different training actors, evidencing the necessity of specify the professional family, according to the different professional actuation scenes (formal and non formal). Also, we present other methodological and organisational implications related to the training typology and model, both initial and continuous, moreover to emphasize the creation of a trainers net and an internationalisation of this training to the professionalisation.

Key words: teacher professionalisation, European convergence, professional profile, professional family, professionals competences, Europe 2010, training of trainers.

Introducción

No es nada nuevo considerar hoy día la enseñanza como una profesión y al profesor como un profesional de la misma. Otra cosa bien distinta es el coincidir teóricamente en torno a la profesión docente, aunque vamos a eludir este debate, dados los límites de este trabajo. Partimos de la profesionalización como proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de

evaluación del desempeño profesional. La profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social, económico y laboral y que como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional.

Cierto también es que el reconocimiento de una profesión depende del nivel de cualificación exigida a quienes la ejercen. La profesión docente no es una excepción, y en los últimos tiempos están emergiendo todo un conjunto de reformas propiciadas, sin duda, por el propio proceso de cambio social, económico, cultural y laboral. En Europa, si se quiere con toda la dinámica producida por la *Cumbre de Lisboa*, aún son más evidentes los movimientos de cambio y reforma en el ámbito de la educación y la formación.

También hay que decir en este contexto introductorio, que aunque la preocupación por la profesionalización viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno a la sociedad del conocimiento ponen el acento en la misma, dado que existe una clara conciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación (OCDE, 2005).

Queremos puntualizar, antes de proseguir, que nuestra mirada sobre la profesionalización queremos hacerla sencillamente desde la formación. Eludimos, pues, todas las problemáticas relativas al acceso a la profesión y sus requisitos, la propia carrera profesional, la evaluación del desempeño profesional, la identidad, etc. que sin lugar a dudas inciden directamente en la profesionalización docente. Remitimos al lector a estudios e informes de interés y relevancia que están surgiendo en los últimos tiempos en el propio contexto europeo (Eurydice, 2002, 2003, 2004, 2005; Murillo, 2006; Esteve Zarazaga, 2006...).

La Europa de 2010, punto de convergencia, construcción e integración de los diferentes espacios de la formación y la educación

El Consejo Europeo, en la reunión de marzo de 2000 en Lisboa, reconoció que la Unión Europea se enfrentaba a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que planteaba una nueva economía basada en el conocimiento y acordó un objetivo estratégico para el 2010, que sigue siendo la referencia para el conjunto de políticas que se desarrollan en el seno de la Unión. Nos referimos a:

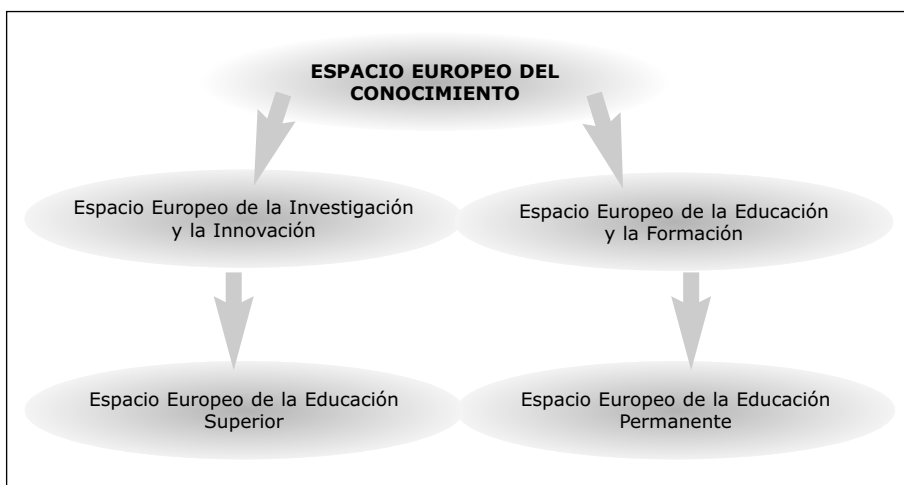
- Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social.

Como no podía ser de otra manera el cambio no afectaba sólo al ámbito de la economía, sino que conlleva toda una transformación y modernización de los sistemas educativos para que ello fuera posible. El Consejo Europeo pidió al Consejo de Educación que emprendiesen una reflexión general sobre los objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes, que respetasen al mismo tiempo la diversidad nacional.

La construcción de los diferentes espacios europeos

En este contexto de cambio y convergencia, además de reconocerse la importancia de la educación y la formación en la estrategia de Lisboa, emerge la necesidad de promover la construcción de un *espacio europeo común del conocimiento* (Comisión Europea, 2003) capaz de integrar las diferentes políticas en el ámbito de la *formación* como instrumento clave para potenciar la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global de Europa.

GRÁFICO I. Los diferentes espacios europeos

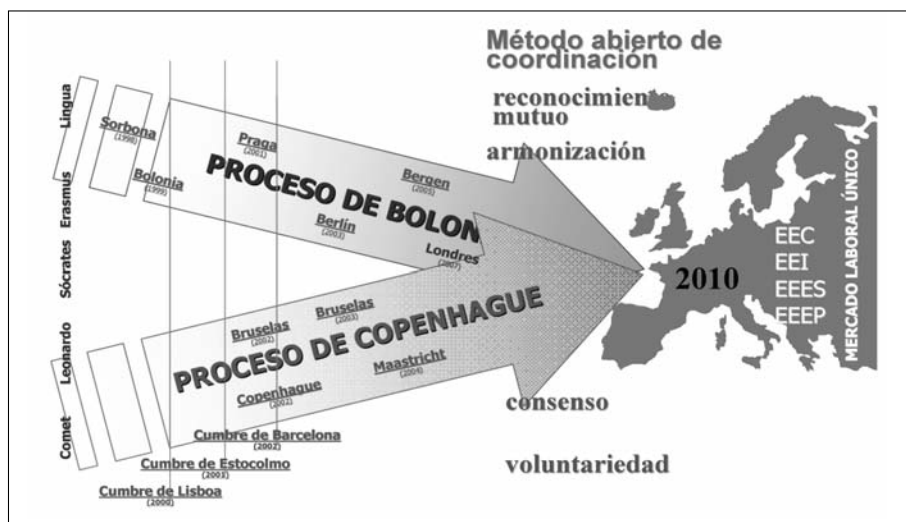


A lo largo del recorrido han emergido necesidades concretas en relación con la construcción y articulación de espacios europeos específicos y en los cuales aún seguimos implicados. Nos referimos a los Espacios Europeos de la Educación y Formación (Comisión Europea, 2003), el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con su conexión con el Espacio Europeo de Investigación e Innovación (Comisión Europea, 2003) y el Espacio Europeo de Educación Permanente (Comisión Europea, 2001).

Eludimos cualquier descripción sobre ellos y nos remitimos a otro trabajo (Tejada, 2005, 2006). No obstante, no queremos dejar de hacer referencia la necesidad de interconexión e integración de los mismos. Así por ejemplo, aunque suele identificarse la construcción del EEES con el *Proceso de Bolonia*, sería injusto olvidar o dejar fuera en este espacio europeo los esfuerzos de armonización asociados a la educación y formación profesionales, sobre todo a partir del propio *Proceso de Copenhague*.

No pretendemos describir ambos procesos obligados a converger (Tejada, 2005), pero sí al menos, ilustrar gráficamente los desarrollos habidos en ambas direcciones.

GRÁFICO II. La convergencia hacia Europa 2010



Fuente: Tejada, 2005

En estos momentos se está conformando el Marco (Sistema) Europeo de las Cualificaciones (EQF) (Comisión Europea, 2004, 2005, 2006; Comité Económico y Social Europeo, 2007), como marco de referencia para el conjunto de los sistemas, que cubra

todos los niveles de la educación y la formación en estrecha conexión con el mundo laboral. El sistema de EFQ apunta a una estructura de 8 niveles de referencia, donde, de alguna manera, los niveles 6, 7 y 8 vendrían a asumir-incluir los propios del Proceso de Bolonia (ciclos de Grado y Postgrado: Master y Doctorado).

El EQF propuesto aboga por nuevos conceptos de aprendizaje, más amplio y acumulativo y a lo largo de la vida, de cualificaciones y, sobre todo, de competencias. No viene a sustituir las políticas nacionales y sectoriales, pero si obliga a introducir cambios en el nuevo marco de cooperación entre los diferentes sistemas. Sin el marco los individuos pueden ser discriminados de múltiples maneras: ausencia de dispositivos de acreditación de los aprendizajes no formales e informales y no pueden perfeccionar sus certificaciones más allá de las obtenidas en la formación; b) la ausencia de certificaciones profesionales empobrece la negociación colectiva y la propia de los trabajadores.

El Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010» como uno de los referentes básicos de la profesionalización docente

El 14 de febrero de 2002, en la *Conferencia de Bruselas*, los ministros responsables de educación elaboran un informe que contiene un programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos precisos, que debía ser presentado en el Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002). Este informe plasma la determinación de las instituciones europeas de responder a los retos que conlleva la sociedad del conocimiento, la globalización y la propia ampliación de la Unión. Por ello se han fijado unos objetivos ambiciosos que se pretenden alcanzar para 2010:

- Que la educación y la formación se lleve al nivel más elevado y hacer que se considere Europa como una referencia por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y formación y sus instituciones.
- Que los sistemas de educación y formación europeos sean lo suficientemente compatibles como para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad.
- Que las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE puedan convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y de la formación complementaria.
- Que los ciudadanos europeos de todas las edades tengan acceso a la educación permanente.

- Que Europa esté abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones y se convierta en el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.

Todo ello se convierte en el impulso inicial y a la vez los medios políticos para la preparación y adopción del Programa de trabajo *Educación y Formación 2010*. El programa de trabajo se organiza en torno a tres objetivos estratégicos, que, a su vez, se desglosan en 13 objetivos conexos y 42 cuestiones clave que es necesario abordar para alcanzarlos:

Objetivo 1: *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación*

- 1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.
- 1.2. Desarrollar las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento.
- 1.2. Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de información y la comunicación (TIC).
- 1.4. Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos.
- 1.5. Aprovechar al máximo los recursos.

Objetivo 2. *Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación*

- 2.1. Crear un entorno de aprendizaje abierto.
- 2.2. Hacer el aprendizaje más atractivo.
- 2.3. Promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Objetivo 3. *Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior*

- 3.1. Reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación y con la sociedad en general.
- 3.2. Desarrollar el espíritu empresarial.
- 3.3. Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros.
- 3.4. Aumentar la movilidad y los intercambios.
- 3.5. Reforzar la cooperación europea.

Queremos hacer hincapié en el Objetivo estratégico 1 y su concreción específica en el punto 1.1. *Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores*, por cuanto el mismo es nuestro objeto de estudio.

Los profesores y los formadores son los actores más esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento. En estos momentos nos enfrentamos a enormes necesidades de contratación debido al envejecimiento de la población docente y a nuevas necesidades derivadas de los nuevos perfiles profesionales emergentes tanto en el ámbito formal como en el no formal, como consecuencia precisamente de los nuevos escenarios profesionales en la sociedad global. Contratar y retener a profesores bien cualificados y motivados en la profesión educativa se erige en una necesidad de primer orden en los sistemas e instituciones formativas.

Esto nos lleva a reparar en cuestiones tales como qué cualificaciones deben poseer los profesores y formadores, considerando la transformación de su papel en esta sociedad del conocimiento, qué condiciones hay que crear para el ejercicio profesional en este nuevo escenario; qué papel ha de jugar la formación inicial y continua en la conformación de la cualificación profesional y el propio desarrollo profesional dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente, etc.

Implicaciones para la profesionalización docente

El proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior supone efectivamente un esfuerzo de convergencia en todos los países implicados, cuya parte más visible es la propia «arquitectura» del Sistema Universitario, pero, a la vez, implica una redefinición de los títulos y, lo que es más importante, una revisión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

En caso contrario estaríamos ante un proceso de cambio puramente estructural, sin entrar para nada en lo sustantivo de ese cambio, centrar las acciones en el alumno, en su aprendizaje y en el desarrollo de las competencias requeridas en cada caso.

Subsidiariamente habrá que entrar en algo que aún no se ha nombrado, pero que será necesario: la formación de los profesores, pues sin ella no habrá cambio alguno. Parece claro que un proceso de este tipo requiere de un recorrido que pasa por la información, la formación, la incentivación, aparte de requerir un nuevo marco legal, experiencias piloto, listados de títulos de Grado y de Postgrado,

cambios en la metodología docente, introducción de indicadores de evaluación calidad, financiación, etc.

El perfil y la competencia profesional como referentes de la Formación

En el momento actual, sobre todo desde el planteamiento del EEES, el perfil profesional ha adquirido un fuerte protagonismo en la formación de profesionales. Este referente se convierte en un instrumento en un contexto donde el *cambio* y la *necesidad* se han erigido en los motivos prioritarios de análisis y evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es posible concretar el modelo en un repertorio de *perfiles profesionales*, sujeto a cambio, pero a la vez, superador de los desafíos de la formación y el trabajo: transparencia, coherencia, movilidad, polivalencia, flexibilidad, convergencia, correspondencia, homologación, reconocimiento, serían algunos exponentes relevantes en la actualidad.

La lógica del sistema, pues, ubicados en el ámbito laboral, parte del *análisis de las situaciones de trabajo*, estableciendo, a partir de dicho análisis, el *catálogo de competencias profesionales* necesarias para satisfacer las demandas laborales. Las mismas se orquestan en los correspondientes *perfiles profesionales* que se integran en las diferentes *familias profesionales*.

Hace tiempo que el marco de referencia, así como los escenarios de actuación profesional, fue ampliado con nuestro ingreso en la Unión Europea. Con independencia de los matices diferenciales que pudiéramos encontrar en los diferentes modelos de Sistemas Nacionales, no cabe duda que prácticamente en la mayoría de ellos se tiene como punto de partida las competencias profesionales, con lo cual el camino hacia la homologación- convergencia-correspondencia se acorta.

La formación basada en competencias viene, pues, a completar, que no desplazar los planteamientos académicos. El giro copernicano en relación con el trabajo bajo la lógica disciplinar o la lógica del perfil profesional (competencias profesionales) es más que evidente y tienen sus repercusiones en el propio diseño curricular de la formación basada en competencias, tanto en lo que se refiere a la selección de los contenidos, las estrategias metodológicas, los sistemas de evaluación, la relación teoría-prácticas o las prácticas de formación, etc.

No podemos obviar en este apartado una mínima referencia a las nuevas competencias de los profesionales de la formación y la educación en este escenario de la

Europa de 2010. Si reflexionamos mínimamente sobre los cambios implícitos en la nueva estructuración de la formación dentro del EEES, relativos a las estrategias, el papel del alumno y le añadimos los propios escenarios de ejercicio profesional, particularmente el propiciado por las TIC, no cabe duda que el papel de los profesores y los formadores queda trastocado, por no decir radicalmente transformado, emergiendo nuevas funciones (la tutorización, la orientación, la motivación, la programación....) y, por tanto, nuevos papeles profesionales (tutor, instructor, evaluador, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, gestor, evaluador, editor de documentos...). Su papel en la estrategia se modifica, no desaparece.

Por tanto, el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilidades e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje.

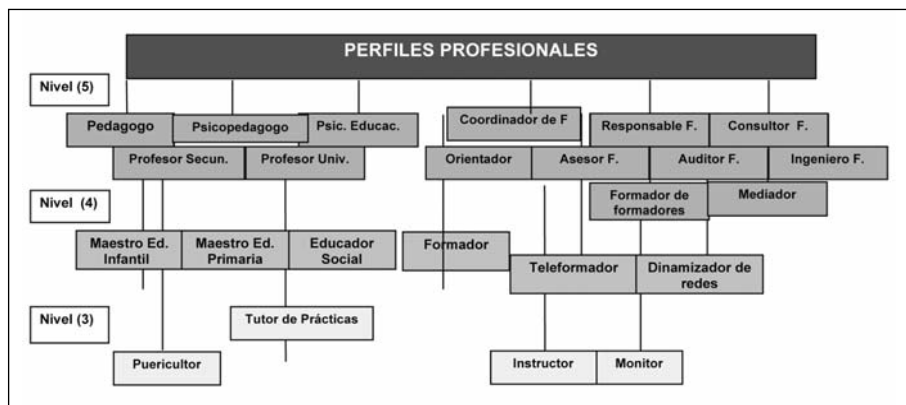
Necesidad de concreción de una familia profesional

Suele ser muy habitual pensar en el profesor o formador desde la óptica del propio sistema educativo pensando con ello en un profesional que desarrolla su actividad en los distintos niveles y que cuenta con una formación normalmente ligada a la Facultad de Ciencias de la Educación, cuando en realidad son múltiples las situaciones y escenarios de actuación profesional tanto dentro como fuera del sistema y a la vez múltiples los perfiles que podemos encontrar dentro de lo que podemos considerar la familia profesional de la educación, así como la formación y profesionalización de los mismos.

Queremos dejar claro que existe una gran heterogeneidad en torno a los profesionales que ejercen la enseñanza. Asumimos, a modo de precaución, la división del trabajo en el seno de la función del formador-profesor que implica la emergencia de verdaderos profesionales, por un lado, hasta la presencia cada vez más numerosa de formadores ocasionales, por otro.

Una primera ojeada podría realizarse directamente en la familia profesional de la educación, como primer referente clasificatorio en nuestro propio contexto. En ella podemos verificar hoy día toda una serie de actores que participan en la formación, aunque no siempre de manera prioritaria ni exclusiva, sino que también asumen otras funciones en su actuación profesional.

GRÁFICO III. Perfiles profesionales de la familia profesional de la educación



Un primer comentario surge de la consideración de los diferentes niveles en función del nivel de formación inicial necesaria. De ahí que se pueden clasificar los diferentes perfiles de acuerdo a la formación grado medio (*Nivel 3*: Tutor de prácticas en empresa o centros de formación, Puericultor) y a la formación de grado superior, dividida en dos (*Nivel 4*: Formador, Maestro, Educador social y *Nivel 5*: Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo Educación, Profesor de Secundaria, Profesor Universitario) según sean diplomaturas o asociadas y licenciaturas o asociadas.

Queremos hacer notar que en esta clasificación se articula desde la formación inicial, de ahí que la nomenclatura utilizada esté estrechamente conectada con la denominación de estudios que se realizan en el ámbito del Sistema Educativo, aunque bien sabemos que las salidas profesionales de dichos estudios dan pie a la justificación de otros tantos perfiles profesionales (orientador, gestor institucional, etc.).

En la actualidad estamos antes dos procesos de estructuración tanto de perfiles como de formación asociada a los mismos. De una parte, como consecuencia del propio proceso de convergencia y estructuración del EEES está en estudio (falta estructurar los correspondientes planes) los grados de Magisterio y de Pedagogía y Educación Social, habiéndose iniciado algunos estudios de Postgrado-Master.

Por otra parte, a partir de la regulación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (2003) se está igualmente estructurando la familia profesional de Docencia e Investigación que desaparece del Catálogo. El INCUAL, de manera provisional, organiza la familia en siete áreas profesionales: Servicios de atención personal,

Desarrollo comunitario, Ocio y tiempo libre, Integración Ocupacional, Educación Infantil, Formación vial, Otros servicios a la comunidad. La desaparición de la Docencia y la Investigación hace que dentro de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, se cree una nueva área de *Formación, Asesoramiento y Apoyo para el Empleo*.

En esta última área profesional se apunta hacia ocupaciones como: Especialista en diseño y elaboración de medios didácticos, Formador de formadores, Técnico y/o coordinador de formación, Tutor de Formación abierta y a distancia, Formador-tutor de empresa, Formador de formación no reglada, Formador de formación profesional para el empleo, Consultor de formación, Agente de desarrollo, Agente de igualdad de oportunidades, Promotor para la igualdad de oportunidades, Orientador laboral para la inserción.

También podríamos considerar otros tantos perfiles de Nivel 4 y 5 según la formación recibida y el diploma/título otorgado (Postgrado-Master) como acontece en nuestro país y que es una práctica también en otros países. Nos estamos refiriendo a Formador de Formadores, al Consultor de Formación, al Asesor de Formación, al Responsable/Coordinador de Formación. A todo ello le añadimos igualmente los nuevos roles profesionales emergentes por la incorporación de las TIC, podríamos hablar del tutor presencial, tutor a distancia, dinamizador de redes, teleformador, tutor de contenido, tutor metodológico, etc.

Estas notas referentes a las clasificaciones vienen a responder a la necesidad de estructurar una familia profesional con referencia europea. Si somos consecuentes con el programa «Educación y Formación 2010» en lo relativo a la mejora de la formación de los profesores y formadores, y asumimos igualmente la lógica de las competencias dentro del Marco Europeo de las Cualificaciones, no tenemos más remedio que concretar la familia profesional de referencia con los correspondientes perfiles profesionales.

Otras implicaciones metodológico-organizativas

Creemos importante, en primer lugar, apuntar en torno a una formación como clave de la profesionalización muy en conexión con la práctica, *centrada en la práctica*. Esta aproximación tiene repercusiones tanto en la formación inicial como en la continua y es una consecuencia directa del propio planteamiento de la formación basada en competencias. Ello comportaría, por lo que se refiere a la formación inicial, apoyar planteamientos de *modalidad dual* como es la *formación en alternancia*, con una coherente

integración entre formación y trabajo, sobre todo en los últimos periodos de formación inicial. No debemos olvidar que estos periodos de prácticas de inicio profesional (prácticum) tiene un valor de socialización e inserción profesional nada despreciables.

Este planteamiento también conllevaría la defensa de la formación de los profesores basada en *modelos de tipo simultáneo* frente a *modelos sucesivos* como acontece sobre todo en la formación de profesionales de secundaria, formación profesional, universidad.

Por lo que se refiere a la formación continua nadie discute igualmente su orientación práctica con estrecha vinculación a las necesidades reales de formación del propio escenario de ejercicio profesional. Estamos aludiendo a *programas de formación a medida, en servicio*, con estrategias de tipo *mentoring, coaching*, etc. por su incidencia en el propio desarrollo profesional.

En segundo lugar, no cabe duda de que en este escenario europeo cobran y aún cobrarán más protagonismo la *creación de redes* de formadores. En estos momentos ya estamos verificando la importancia de algunas de ellas tanto en el seno de las propias organizaciones o instituciones de formación (intranets de formadores) como externas a las mismas (extranets). Un exponente de ello puede ser las propias *TInets* nacionales como la europea a la que se tiende. También estamos abocados al apoyo e inclusión de otros profesionales en la propia red como sería el caso de tutores, formadores y asesores.

En tercer lugar, hay que dar oportunidad para *actualizar las competencias de los profesionales* de los profesores y formadores. Esto conlleva, de una parte, la necesidad de clarificación de las cualificaciones como hemos apuntado en el apartado anterior y su correspondencia dentro del EQF, a la vez que contar con dispositivos válidos y transparentes para la evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes formales e informales de los formadores.

Por último, también habría que asumir la *internacionalización de la formación de formadores*, tanto inicial como continua, ampliando los escenarios sociogeográficos de dicha formación. La misma a su vez entroncaría con uno de los principios de Europa 2010, cual es la movilidad. Sobre este particular existen ya ejemplos de programas de formación (inicial y continua) de formadores interuniversitarios e internacionales.

El propio *Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013)* en el conjunto de sus acciones contempla esta consideración cuando destaca la movilidad y los intercambios en la formación de los profesionales de la Formación (Erasmus, Leonardo, etc.).

Referencias bibliográficas

- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Bruselas: COM (2001) 678 final. Comunicación.
- (2003). *Educación y formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. COM (2003) 685 final. Comunicación.
- (2003a). *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales.
- (2005). *Document de Travail Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Bruxelles: SEC(2005) 957.
- (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco europeo de las Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Bruselas: COM (2005) 479 final.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO (2007). *Dictamen sobre la «Propuesta del Parlamento Europeo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje permanente»*. Bruselas: SOC/256- CESE806/2007.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- EURYDICE (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior general*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior general*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior general*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- MURILLO, F. J. (2006) (coord.). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE

- TEJADA, J. (2005). La formación profesional superior y el Espacio Europeo de Educación Superior En J. TEJADA, A. NAVÍO y E. FERRÁNDEZ (coord.), *IV Congreso de Formación para el Trabajo*. (pp. 21-52). Madrid: Tornapunta Editores.
- (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación (Madrid)*, 340, 1.085-1.117.

Fuentes electrónicas

- COMISIÓN EUROPEA (2001). http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/EQF_Maastricht_Final
- (2004). *Towards a European Qualifications Framework (and credit transfer system for VET)*, de: http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/EQF_Maastricht_Final_

Dirección de contacto: José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G-6. Campus de Bellaterra. 08193 Barcelona, España. E-mail: jose.tejada@uab.es