



**WANCEULEN**  
EDITORIAL DEPORTIVA

---

Revista

# **WANCEULEN E.F. DIGITAL**

---

*Número 9 – febrero 2012*

**EL NUEVO GRADO DE MAESTRO Y LA  
RELEVANCIA DE LAS ASIGNATURAS  
ESPECÍFICAS PARA OPTAR A LA MENCIÓN  
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS  
UNIVERSIDADES ANDALUZAS**

**Martín Salvador Díaz Bento<sup>1</sup>**

**Mateo Garrido Berry<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup>Ldo. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.  
martinbento@hotmail.com

<sup>2</sup>Maestro de Educación Física y Diplomado en Fisioterapia.  
mateo-garrido@hotmail.com

<sup>1,2</sup>Máster en Educación Físico-Deportiva. Universidad de Huelva

---

**RESUMEN.** En este trabajo se hace un estudio de comparación y análisis crítico sobre la evolución que la entrada en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) supondrá a la Educación Física y a los estudios que sobre dichas asignaturas tendrán que cursar los futuros maestros, analizando el descenso de carga lectiva que en la materia tendrán los alumnos de dichas titulaciones. La entrada en el EEES supone un descenso de carga lectiva en materia de educación física lo que repercutirá en un posterior detrimento de la calidad de la docencia, en los centros escolares, de los futuros maestros.

**PALABRAS CLAVE:**

Diplomatura de Maestro de Educación Física, Grado de Maestro de Educación Primaria, Mención de Educación Física, ECTS, EEES.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos asistiendo a la desaparición de la titulación de diplomado (3 años académicos) y licenciado (4 años académicos) en favor del grado (4 años académicos); así como a la extinción de las diferentes especialidades de magisterio (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje) a favor también de la creación de dos nuevas titulaciones: el Grado de Maestro en Educación Primaria y el Grado de Maestro en Educación Infantil (Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, 2010). Y es que según Fernández et al. (2010, p.152): *“(...) asistimos a una transformación del campo de fuerzas que define las relaciones entre universidad y sociedad, lo que modifica los derechos asociados al poder intelectual universitario, al menos en dos sentidos. Por un lado, irrumpiendo políticas de mercado en espacios tradicionalmente políticos y académicos, en los que hasta ahora se habían desenvuelto las universidades y consagrado sus derechos. Por otro lado, en la adaptación de las universidades a un nuevo entorno vía mercados administrados (caso del estado español) o en situación directa de mercado (como Estados Unidos, Japón, países del Este de Europa)”*.

A continuación haremos un recorrido destacando aquellos hechos que ha derivado en el escenario en que nos encontramos actualmente y queremos analizar. Aunque podríamos remontarnos al origen primero, esto es, los años 30 del siglo XIX; siguiendo a Nieto (2004), podemos empezar este recorrido histórico haciendo referencia al «Plan Experimental» de 1971, que es quizás, el hecho que realmente marca un antes y un después para la formación de los maestros. Este plan destacó porque aportó dos grandes novedades de relevancia histórica: la consideración universitaria de los estudios de Magisterio (Profesorado de E.G.B.) y la creación de especialidades en estos estudios que siempre habían sido generalistas. Este «Plan Experimental» estuvo ensayándose a lo largo de veinte años y durante su período de vigencia tendrían además lugar unos hechos que constituirán la base de los planes actuales, como serían:

- La transición política y la Constitución en 1978 que supusieron una nueva concepción de la sociedad y educación española. El artículo veintisiete de la Carta Magna, dedicado expresamente a sentar las bases sobre las que construir el mundo educativo, señala en el punto 10: Se reconoce la

autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca (Nieto, 2010).

- Las Escuelas de Magisterio, con la nueva denominación de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (Educación General Básica), quedaban afectadas al igual que el resto de centros universitarios por este principio de autonomía. Sin embargo, habría que esperar hasta el año 1983, para que se promulgara la Ley de Reforma Universitaria un texto legislativo que regulara la vida universitaria (Domínguez, 1991, y Nieto, 2004).

Nieto (2004) también afirma que a partir de ese momento, una de las principales preocupaciones del MEC fue promover la reforma de los Planes de Estudio de la Universidad española para adaptarlos a las exigencias presentes y futuras. Esto se hizo nombrando, a través del Consejo de Universidades, 16 Comisiones Técnicas que elaborarían, cada una en su ámbito de conocimiento, las pautas básicas de los correspondientes Títulos; siendo la Comisión Número 15, la responsable de elaborar el documento técnico con las directrices generales para los Títulos relacionados con las Ciencias de la Educación y el profesorado. Paralelamente a este proceso, se estaba debatiendo la reforma del sistema educativo implantado en 1970 con la Ley General de Educación, lo que daría lugar a un gran giro de la educación española con la promulgación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Pues bien, el fruto del trabajo realizado por la Comisión Número 15, junto al planteamiento educativo de la nueva ley y la normativa en ella especificada, serían la base del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que quedaba establecido el Título Universitario Oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales de los Planes de Estudio conducentes a su obtención. No obstante, quedaba ahora por hacer la tarea más difícil: elaborar en cada Universidad, en virtud del principio de autonomía, los planes de estudio para cada una de las especialidades. Sin embargo, esta pretendida autonomía no sería sino una autonomía relativa, toda vez que la nueva tipificación de las asignaturas clasificaba éstas en «troncales», «obligatorias», «optativas» y «de libre elección» (Nieto, 2004).

Según Vicente (1997), podemos diferenciar y definir estas asignaturas o materias como:

- **Materias Troncales Comunes:** aquellas comunes a todo el territorio nacional y a las diferentes especialidades.
- **Materias Troncales de Especialidad:** aquellas comunes a todo el territorio nacional, pero que son distintas en cada una de las especialidades.
- **Materias Obligatorias de la Universidad:** aquellas que son ineludibles y definidas por las Universidades al elaborar sus planes de estudio.
- **Materias Optativas:** aquellas ofertadas por la Universidad para cada especialidad sobre las que el alumno tiene que elegir cursar en función de sus intereses.

Sin olvidar las **Materias de Libre Elección**, es decir, aquellas que el alumno tiene que cursar bajo una gran libertad de elección por medio de cursos, jornadas u otras asignaturas que contribuyan a completar la formación del alumno.

Esta elaboración de los planes corrió a cargo de las comisiones que a tal efecto se constituyeron en cada Universidad y los resultados fueron unos planes de estudio

que comenzaron a implantarse paulatinamente a partir del año 1992. No obstante, no fueron pocas las Universidades que aprobaron un nuevo plan de estudio sin que la vigencia del anterior hubiera llegado a una década debido a una valoración negativa de las anteriores generalizada, debido que al elaborar estos planes, estaban ubicados en un contexto complejo (Nieto, 2004):

- La “pseudoautonomía” de las universidades.
- El condicionante económico.
- Los intereses personales de los integrantes de las comisiones.
- El enfrenamiento entre “generalistas” y “especialistas”, y entre “culturistas” y “didactistas”.
- La implantación de un nuevo sistema de créditos.
- La pervivencia de un modelo técnico a la hora de formar maestros.
- La pérdida de la visión global, es decir, especialistas trabajando de forma aislada.

Tras este desarrollo histórico, con sus efectos positivos y negativos; nos encontramos actualmente en un nuevo contexto denominado «convergencia europea», donde se busca una Enseñanza Universitaria que permita adquirir una dimensión profesionalizadora a través de un discurso que habla de perfiles y competencias profesionales, capaces de mejorar la empleabilidad, competitividad y movilidad de los egresados (Declaración de Bolonia, 1999, y Fernández et al, 2010).

La «convergencia europea» supone referido a las enseñanzas universitarias, la creación, antes de 2010, de un «Espacio Europeo de Educación Superior». Todo esto tiene su origen con la «Declaración de la Sorbona» en 1998 y siguió avanzando con las declaraciones de los ministros europeos de educación en Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003); donde en este de proyecto de reforma se concretaron en propuestas de actuación no exentas de problemas. Como consecuencia, las Enseñanzas Universitarias en el nuevo marco quedan divididas en «Enseñanzas de Grado» y «Enseñanzas de Postgrado», incluyéndose los estudios de formación de maestros dentro de las primeras, concretamente se han reducido las siete especialidades actuales del Título de Maestro a dos: el Título de Grado de Educación Primaria, con cuatro menciones o itinerarios formativos posibles, y el Título de Grado de Educación Infantil (Nieto, 2004, y Fernández et al, 2010).

Con ello tenemos que por un lado, se intenta superar la distinción entre licenciatura y diplomatura, buscando un nuevo denominador común: el grado. Y por otro lado, se adopta una propuesta conocida como “crédito europeo”, con lo que se cual pretende contabilizar no sólo el tiempo del profesorado en el aula sino el tiempo “teóricamente” necesario (no real ni efectivo) de trabajo del alumnado: Todo ello facilitará la movilidad, competitividad y empleabilidad de éstos por el reconocimiento académico entre universidades del trabajo realizado por cada uno (Fernández et al, 2010).

A todo esto, creemos que los actuales planes de estudio para la formación de los maestro destacan en primer lugar, en palabras de Fernández et al (2010, p.154), por: *“Las decisiones tomadas con respecto al crédito europeo traen consigo una consecuencia pedagógica, presentada en muchos foros como la innovación educativa más relevante: la promoción de la autonomía en el aprendizaje, o como se ha argumentado, la necesidad de pasar de estudiar para el examen y trabajar para la nota, al estudio ligado a la comprensión y el compromiso con la reconstrucción crítica del conocimiento. Esto trae como consecuencia, finalmente, una revisión profunda de*

*la metodología de enseñanza universitaria, exigiendo de la comunidad docente una actualización de sus competencias docentes”.*

Y en segundo lugar, porque las principales propuestas pasan por una formación más generalista como tutores y se consideran necesarias las actuales especialidades aunque con matizaciones. Según Romero (2004) no estamos ante confrontación entre lo generalista y lo especialista, sino que deberíamos determinar qué es lo que se espera en el Sistema Educativo que desempeñe el profesional que se va a formar y, en función de ello, se planificase la mejor formación pertinente. No obstante, este autor en otro artículo (Romero, 2007) también afirma que la polémica puede estar, en definir los contenidos formativos específicos para la mención en EF y el grado de libertad que pueden tener las universidades, así como que los créditos ECTS destinados a la formación específica deberían garantizar la capacitación y cualificación profesional del maestro en EP para impartir la EF.

El enfoque que actualmente se busca con la formación de Grado de Maestro, es proporcionar una enseñanza universitaria en la que se integren armónicamente principalmente dos grandes tipos de competencias; las **competencias básicas docentes** que hagan referencia a conocimientos y habilidades docentes generales, cuestiones asumidas por los contenidos formativos comunes a todos los perfiles de Maestro; y las **competencias específicas** que sirvan para adquirir conocimientos y habilidades didácticas sobre diferentes contenidos de EF (o la especialidad en cuestión). Por tanto, al maestro de educación primaria con Mención en EF, se le debe dotar de las competencias necesarias para desarrollar adecuadamente su función docente y garantizar unos procesos de calidad y transcendencia educativa mediante el área curricular que imparte, en este caso, el área de EF (Romero, 2004, y Romero, 2009). Romero (2009, p.5), en su artículo “Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física” afirma que: *“Además, desde la formación específica de los créditos ECTS de la Mención cualificadora (competencias específicas), se debe dar a conocer la materia EF, sus contenidos y cómo ésta debe enseñarse. Para lo que se deberá tener unos conocimientos epistemológicos propios de la EF (biológicos, de desarrollo y aprendizaje motor, didácticos específicos para establecer y desarrollar el currículo propio, de los contenidos que conforman el área en la Etapa)”.*

Zabalza (2006) también afirma que lo ideal es apostar por una buena combinación de “generalidad” y “especialidad”, ya que cree que puede resultar crucial para conseguir una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte. En consecuencia, en esta nueva formación inicial de los maestros de educación primaria, se pretende una formación común a todos los maestros que deben conseguir unas competencias generales que ayuden al desarrollo de la función tutelar y de contribuir a mejorar los aprendizajes en todas las áreas curriculares y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la educación primaria.

Sin embargo, Zabalza (2006) también es de la opinión de que en España, se ha optado, tanto para infantil como primaria, por la perspectiva generalista minimizando la posible especialización o desplazándola a los posgrados; así como que esto aunque puede resolver el problema de una especialización prematura, no resuelve otros problemas importantes como, por ejemplo, la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas, o incluso que también complica la construcción de una identidad científica por parte de los docentes, en palabras textuales: *“sentirse «buenos» o «especialmente competentes» en algún ámbito, sea científico, artístico o de conocimientos vinculados a la profesión docente como Pedagogía o Psicología”.*

Nosotros como especialistas en Educación Física queremos comparar los planes antiguos de las diferentes universidades andaluzas de las titulaciones de Diplomado en Magisterio: Especialidad de Educación Física con los nuevos planes (también de las universidades andaluzas) para el Grado de Maestro de Educación Primaria, concretamente, para la Mención de Educación Física. Es decir, nosotros queremos conocer con datos objetivos la relevancia que han tenido y que tendrán ahora las materias o asignaturas específicas de Educación Física en ambos planes y valorar cuál va ha sido y cuál va a ser la formación inicial de los futuros especialistas en esta área, y que por extensión, será muy similar para el resto de especialidades.

Por ello, nosotros nos hemos marcado los siguientes objetivos:

- Cuantificar la cantidad de créditos mínimos y máximos, y en consecuencia, de horas que se le dedican a las asignaturas específicas de Educación Física tanto para el plan antiguo (diplomatura) para Maestro Especialista de Educación Física; como para el actual (grado), Maestro con la Mención de Educación Física.
- Establecer el porcentaje que supone la suma de todos los créditos de las asignaturas específicas de Educación Física sobre el total de los créditos para los dos planes
- Comparar los resultados obtenidos al analizar ambos planes de estudio de las diferentes provincias andaluzas.

## **2.- PROCEDIMIENTO**

En este apartado, hemos considerado oportuno aclarar el procedimiento que hemos llevado a cabo en la elaboración de este estudio, para de este modo, evitar que existan malos entendidos en la recogida y en la posterior interpretación de los datos y fuentes consultadas.

En primer lugar determinamos la magnitud del trabajo. Para ello redujimos la búsqueda a la comunidad andaluza. Dentro de la comunidad andaluza, seleccionamos las 9 universidades con que actualmente cuenta la comunidad (Tabla 1) y tras el posterior análisis se eliminó la Universidad Pablo de Olavide por no ofertar la Diplomatura de Maestro en la especialidad de Educación Física ni el Grado de Maestro de Primaria:

Tabla 1.  
Relación de Universidades Tratadas en el trabajo

Universidades de la Comunidad Autónoma Andaluza	
Universidad de Almería	Universidad de Cádiz
Universidad de Córdoba	Universidad de Huelva
Universidad de Jaén	Universidad de Granada
Universidad de Málaga	Universidad de Sevilla

Hemos de mencionar que no tuvimos en cuenta los centros universitarios de Ceuta y Melilla, adscritas actualmente a la Universidad de Granada.

Tras esto, accedimos a los Boletines Oficiales del Estado (BOE), concretamente a las resoluciones de las universidades en que se publican los planes de estudio de las respectivas titulaciones para comprobar sus planes de estudio y valorar las asignaturas que en dichos planes se cursan. Se dividieron dichas asignaturas en aquellas que tienen un carácter general distinto al ámbito de la educación física, aquellas que sí lo tienen, asignaturas de carácter optativo (éstas pueden ser de educación física o no), las prácticas a realizar y aquellas de carácter de libre elección. Todo ello analizado en función de los créditos de las diferentes asignaturas y en el porcentaje que representa del total de créditos de la titulación.

Realizamos el mismo estudio para las titulaciones de Grado de las diferentes universidades, aunque cabe destacar que aún no han sido publicadas las resoluciones en los BOE, por lo que se obtuvo la información de los formularios de solicitud de la verificación de títulos que realizan las diferentes universidades, publicados en sus páginas web, o de los planes de estudio que en dicha ubicación muestran las mismas.

Para los Grados tuvimos en cuenta las asignaturas de carácter general (aquellas que no tienen que ver con la educación física), las que tienen que ver con educación física, las asignaturas optativas que otorgan la posible mención de educación física, las prácticas y el trabajo fin de grado. Todo ello atendiendo al número de créditos que se ofertan y al porcentaje que ocupan en el total de la titulación.

También debemos apuntar que no hemos tenido en cuenta el diferente valor de los créditos anterior y posterior a la integración en el EEES. Antes cada crédito tenía un valor de 10 horas lectivas mientras que en la actualidad el valor del crédito es de 25 horas aunque aglutinando las horas lectivas y las de trabajo autónomo del alumno/a.

### 3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados que se pueden observar en la tabla 2, comprobamos que tal y como mencionaba Rodríguez (2010), los planes de estudio en los que se embarca Europa en la entrada del EEES no hace más que generalizar una enseñanza que debería completarse con la posterior especialización de postgrado, cosa que puede realizarse o no atendiendo a la inquietud y búsqueda del alumnado de los futuros docentes.

Tal y como hemos observados en los resultados tras el análisis de los diferentes planes de estudio y su evolución en la entrada del EEES, hay un descenso enorme de la enseñanza que reciben los alumnos universitarios en materia de Educación Física (tabla 3). Lo que suponemos que ocasionara un descenso en la

calidad de la enseñanza como docentes que a posteriori podrán realizar en los centros de enseñanza de primaria.

La enseñanza que se tenía en materia de Educación Física en las titulaciones de Maestro en la especialidad, suponían una carga lectiva para los alumnos de materia específica que iban desde el 35 % de mínimo en la Universidad de Granada hasta un máximo de 67,15 % de la Universidad de Málaga, representado en carga lectiva total.

Dicho parámetro se obtuvo de la suma de créditos que reflejaban las asignaturas obligatorias en la carrera de Maestro, así como las prácticas, las asignaturas optativas y las de libre elección; que son todas las que el alumnado puede elegir en materia de Educación Física.

Por el contrario en las titulaciones de grado, el mínimo que hay de carga lectiva en materia de Educación Física lo marca un 2,5 % de las Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva y Málaga del total de la carga lectiva de la titulación.



Tabla 2. Resultados de los diferentes planes de estudio en cada una de las universidades

Universidad		Cred Tot	No específicos EF		Específicos EF			Optativa			Practica Totales		Práctica EF		LE		Trab. Fin Grado	
			Cred	%	Cred	%	Asig	Cred	%	Asig	Cred	%	Cred	%	Cred	%	Cred	%
Almería	Dipl	207	82,5	39,86	62,5	30,19	8	9	4,35	-	32	15,46	32	15,46	21	10,14	-	-
	Grad	240	154	64,17	6	2,50	1	30	12,50	5	44	18,33	0	0,00	-	-	6	2,50
Cádiz	Dipl	201	78	38,81	42	20,90	6	28,5	14,18	-	32	15,92	32	15,92	20,5	10,20	-	-
	Grad	240	156	65,00	6	2,50	1	18	7,50	3	54	22,50	12	5,00	-	-	6	2,50
Córdoba	Dipl	206	72,5	35,19	66	32,04	10	13,5	6,55	-	33	16,02	33	16,02	21	10,19	-	-
	Grad	240	154	64,17	6	2,50	1	30	12,50	5	44	18,33	0	0,00	-	-	6	2,50
Granada	Dipl	190	81	42,63	34,5	18,16	6	23,5	12,37	-	32	16,84	32	16,84	19	10,00	-	-
	Grad	240	154	64,17	6	2,50	1	18	7,50	3	56	23,33	12	5,00	-	-	6	2,50
Huelva	Dipl	204	75	36,76	62,5	30,64	9	13,5	6,62	-	32	15,69	32	15,69	21	10,29	-	-
	Grad	240	154	64,17	6	2,50	1	30	12,50	5	44	18,33	0	0,00	-	-	6	2,50
Jaén	Dipl	206	81	39,32	57	27,67	8	15	7,28	-	32	15,53	32	15,53	21	10,19	-	-
	Grad	240	148	61,67	12	5,00	2	30	12,50	5	44	18,33	0	0,00	-	-	6	2,50
Málaga	Dipl	207	68	32,85	52	25,12	7	30	14,49	-	36	17,39	36	17,39	21	10,14	-	-
	Grad	240	154	64,17	6	2,50	1	18	7,50	3	56	23,33	12	5,00	-	-	6	2,50
Sevilla	Dipl	207	85,5	41,30	47,5	22,95	8	21	10,14	-	32	15,46	32	15,46	21	10,14	-	-
	Grad	240	150	62,50	10	4,17	2	30	12,50	5	44	18,33	0	0,00	-	-	6	2,50
Total	Dipl	1628	623,5	38,30	424	26,04	62	154	9,46	-	261	16,03	261	16,03	165,5	10,17	-	-
	Grad	1920	1224	63,75	58	3,02	10	204	10,63	34	386	20,10	36	1,88	-	-	48	2,50

Tabla 3.

Resultados totales de máximos y mínimos de los diferentes planes de estudio en cada una de las universidades en materia específica de Educación Física

	Mínimos				Máximos			
	Diplomatura		Grado		Diplomatura		Grado	
	Credit	%	Credit	%	Credit	%	Credit	%
Almería	94,5	45,65	6	2,50	125	60,14	42	17,50
Cádiz	74	36,82	6	2,50	123	61,19	42	17,50
Córdoba	99	48,06	6	2,50	134	64,81	42	17,50
Granada	66,5	35,00	6	2,50	109	57,37	42	17,50
Huelva	94,5	46,32	6	2,50	129	63,24	42	17,50
Jaén	89	43,20	12	5,00	125	60,68	48	20,00
Málaga	88	42,51	6	2,50	139	67,15	42	17,50
Sevilla	79,5	38,41	10	4,17	122	58,70	46	19,17
Total	685	42,08	58	3,56	1004,5	61,70	346	21,25

#### 4.- BIBLIOGRAFÍA

- Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza en Bolonia, 19 de Junio de 1999. EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior). Recuperado de <http://www.coitm.org/Impresos/Bolonia/3Declaracion.pdf>
- Domínguez Cabrejas, R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 17-32. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117770>
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 151-174.
- Nieto Díez, J. (2004). Presente y futuro de los planes de estudio del maestro español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-177. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113383>
- Romero Cerezo, C (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Monográfico de Didácticas específicas, 8(1), 1-20. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-45. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf#>
- Romero Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 179-200. Recuperado de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm>
- Vicente Hernández, U. (1997). Las materias pedagógicas en los nuevos planes de estudio de maestro en la comunidad autónoma andaluza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 111-125. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117958>

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado, 340, pp. 51-58. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096575>