

# Grupo del Area Temática de Ciencias de la Educación: Competencias Específicas

## Seis puntualizaciones previas

Una primera puntualización está relacionada con la importancia de las políticas educativas de la Unión Europea tanto para los estudios del área de educación como para los estudios de formación del profesorado. La educación y la formación han pasado a ser áreas prioritarias de las políticas del Consejo de la Unión Europea dentro del marco de políticas sociales y económicas más integradoras (ver Proceso de Lisboa). Se han definido objetivos estratégicos para el desarrollo de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea (Lisboa, 2000, Estocolmo, 2001) y se ha concretado la decisión en un programa detallado a nivel Europeo que pone énfasis en las acciones que se deben realizar a nivel de los Estados Miembros de la Unión Europea (Barcelona, 2002). El importante papel que la formación del profesorado tiene que desempeñar en la reforma educativa ha sido mencionado explícitamente. «Invertir en competencias para todos» (OCDE, 2001) se ha convertido en una prioridad máxima. Sociedades basadas en el conocimiento y en el aprendizaje dinámico van a depender de responsables de la educación altamente cualificados para trabajar en una gran variedad de contextos (ej. Aprendizaje a lo largo de toda la vida, aprendizaje on-line, educación integradora). Como consecuencia de este hecho, la educación inicial y el desarrollo profesional continuo de los profesionales de la educación se ha visto sometido a una rápida expansión, diversificación y profesionalización —y también ha producido incertidumbre sobre la adecuación de las soluciones planteadas hasta ahora a la educación del

profesional de la educación—. En este contexto, este artículo tratará sobre los problemas relacionados con los contenidos troncales del currículo de los estudios de educación y de los estudios de formación del profesorado.

Una segunda puntualización está relacionada con el tema de la innovación en los estudios de educación superior en general y en los estudios del área de educación en particular. En el documento de la línea 4 del Proyecto Tuning «*Teaching methods, knowledge, technology and assessment: an interlinked field*» («Métodos de Enseñanza, conocimiento, tecnología y evaluación: un campo interrelacionado»), el autor, J. Lowyck ha abordado diferentes problemas con una orientación basada en el status quo o el «estado de la práctica» y ha argumentado sobre algunas implicaciones y retos para los estudios de educación superior. Aunque se reconoce la importancia del «estado de la práctica» de los programas de estudios, restringirse a ella implicaría caer en una (repetida) trampa de la innovación (p. ej. Centrarse en el desarrollo de soluciones de problemas que ya existen, persistentes —algo que lleva tiempo y que —en tiempos de cambio acelerado— aunque dichas soluciones pueden ser válidas para estos problemas existentes, parecen ser inadecuadas ya que los problemas en sí mismos han cambiado mientras tanto o ya no existen más). Esto parece aplicarse especialmente a los estudios de formación del profesorado que reflejan opiniones, creencias, tradiciones y supuestos implícitos más que argumentos basados en la investigación, y que reflejan sólo en cierta medida los cambios del contexto de la educación así como los avances en la investigación sobre la formación del profesorado. («*Teacher education is more a product of history rather than of logic*», H. Judge, 1990). Considerando este hecho y afrontando los muchos retos del cambio, se va a adoptar una perspectiva más innovadora y basada en la investigación a la hora de abordar los problemas relativos a los contenidos troncales del currículo de los estudios de Ciencias de la Educación.

Una tercera puntualización previa hace referencia a la definición de las Ciencias de la Educación. Como se acordó en la reunión del Proyecto Tuning en Copenhague (septiembre, 2001), las Ciencias de la Educación se van a dividir en dos áreas íntimamente relacionadas: los estudios de educación y los estudios de formación del profesorado. Por tanto, estas áreas van a ser abordadas de forma separada buscando los puntos de unión entre ellas cuando sea razonable.

Una cuarta puntualización: este artículo está basado en los documentos más generales del Tuning. Aunque se centra en los contenidos troncales del currículo de los estudios de educación y de formación del profesorado, va a tener en cuenta de forma integrada las otras tres líneas del

proyecto (resultados del aprendizaje, ECTS como sistema de acumulación, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación). Los documentos presentados por los miembros del grupo Tuning de educación han sido una fuente importante en la preparación de este documento. Además, se ha tenido en cuenta el documento QAA<sup>1</sup> sobre los estudios de educación. La parte relativa a la formación del profesorado ha estado muy influenciada por el trabajo realizado por la red temática de formación del profesorado en Europa (*Thematic Network on Teacher Education in Europe - TNTEE*) (ver F. Buchberger, B. Campos, D. Kallos, J. Stephenson: *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea 2000) y el trabajo desarrollado por la Red Europea de Políticas de Formación del Profesorado (*European Network of Teacher Education Policies - ENTEP*) —ambos proyectos financiados por la Comisión Europea (DG XXII)—.

Una quinta puntualización: Aunque todas estas fuentes pueden ser consideradas como muy importantes a la hora de tratar los programas de los estudios de Ciencias de la Educación, en todas se echa en falta un elemento. Tanto para los estudios de educación como para los estudios de formación del profesorado es necesario un conocimiento más profundo sobre los diferentes programas de estudios que ofertan las distintas instituciones. ¿Las diferencias existentes sobre todo en los estudios de formación del profesorado se dan sólo a nivel superficial? ¿Qué puntos en común existen entre los diferentes programas de estudios cuando los analizamos en mayor profundidad? Gracias a los esfuerzos de los participantes en el Proyecto Tuning se puso a disposición información detallada sobre programas de estudios de las titulaciones de educación de siete países europeos y de los estudios de formación del profesorado de cinco estados miembros de la Unión Europea.

Un último punto: Este artículo intenta más que ofrecer respuestas, abordar algunos temas clave y plantear preguntas. Los problemas van a necesitar de estrategias colaborativas para la solución de los mismos (a nivel institucional, nacional y europeo).

Para abordar el tema de los contenidos troncales del currículo de los estudios de formación del profesorado y de los estudios de educación, este capítulo se va a estructurar en cinco partes:

- ¿A qué nivel de generalidad / especificidad deberíamos definir los contenidos troncales del currículo?
- ¿Puede la organización curricular por módulos ser una opción?

---

<sup>1</sup> Quality Assurance Agency for Higher Education, 2000.

- ¿Tienen los estudios de educación un núcleo común?
- ¿Cuáles son los componentes clave de los programas de formación del profesorado?
- ¿Hasta qué punto es necesario realizar un estudio comparativo en profundidad de los estudios de educación y de los estudios de formación del profesorado?

### **¿A qué nivel de generalidad / especificidad deberíamos definir los contenidos troncales del currículo?**

El concepto de «currículo» se ha utilizado generalmente de una forma inflacionista, y esta situación ha sido una fuente de mucha confusión y malos entendidos tanto en los debates a nivel institucional, nacional como transnacional.

En sentido estricto la palabra «currículo» se puede definir como «plan de aprendizaje» que consiste en un conjunto coherente e integrado de situaciones de aprendizaje, compuesto de:

- Metas y objetivos de aprendizaje explícitos.
- Contenidos.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje y culturas de aprendizaje.
- Materiales de enseñanza-aprendizaje.
- Procedimientos para evaluar la enseñanza y el aprendizaje.
- Además, estructura de las situaciones de aprendizaje (lugar, tiempo, secuencia), y
- Adaptación tanto a las necesidades de los alumnos como a los prerrequisitos del aprendizaje.

Si adoptamos una perspectiva constructivista, el centro de atención está puesto en primer lugar en el aprendizaje y en la creación de contextos de aprendizaje («entornos ricos de aprendizaje»). En segundo lugar, las metas y los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el resto de elementos de la definición de currículo tienen que entenderse como interdependientes e integrados, evitando por ejemplo la reducción del «currículo» a una lista de contenidos/conceptos.

Si adoptamos esta definición, un currículo puede entenderse como un «plan de aprendizaje» que especifica los principales componentes o elementos del aprendizaje intencional. En este sentido estricto, el concepto de «currículo» está normalmente restringido a entidades de aprendizaje bastante pequeñas (por ejemplo, una institución concreta de educación superior). Entonces, cabría preguntarse:

- ¿Puede el «currículo» ser viable a un nivel macro como por ejemplo a nivel de «sistemas nacionales de educación superior» o a nivel de la Unión Europea?
- ¿Qué elementos del «currículo» se han de tener en cuenta (por ejemplo, objetivos y contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, procedimientos de evaluación, entornos de aprendizaje), y a qué nivel de especificidad?

El conocimiento de vanguardia en relación con las Ciencias de la Educación sugiere restringir el concepto de currículo a «planes de aprendizaje» establecidos a nivel micro (por ejemplo, una institución concreta de educación superior).

Al presentar un modelo de contenidos troncales del currículo para otra área de educación superior, uno de los grupos de trabajo de área del proyecto Tuning ha preparado una propuesta basada en tres categorías:

- Conceptos curriculares,
- contenidos/ejemplos,
- logro principal.

Este enfoque puede ofrecer un marco y una orientación general para áreas concretas de estudio. Ofrece amplio espacio para la interpretación. Sin embargo, puede correr el riesgo de conducir a una aceptación superficial por una parte, y de llevar a una inadecuada interpretación, debido a su generalidad, por otra. Se echan en falta orientaciones claras sobre cómo estas tres categorías tienen que materializarse en currículos concretos.

Se han desarrollado muchos otros sistemas para abordar los problemas de los contenidos troncales del currículo de los sistemas de educación (superior) como por ejemplo el documento (británico) QAA sobre los estudios de educación. Este documento enfatiza de forma explícita que no es un currículo, sino que define informes de los puntos de referencia que describen presupuestos sobre la estructura de la disciplina. Además este modelo se centra en los «logros demostrados» por los alumnos (resultados del aprendizaje). El enfoque de QAA puede ofrecer ideas para la solución de los problemas dentro del proyecto Tuning:

- Definición de un marco básico / fundamental del área de estudio (naturaleza del área de estudio).
- Definición de algunas áreas y conceptos básicos de contenido incluyendo «competencias transferibles» (definición de principios y áreas temáticas).

- Definición de algunos principios fundamentales del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- Listado de los informes de referencias comparadas.

Uno puede plantearse muchas cuestiones con respecto a si adoptar o adaptar el enfoque presentado por la QAA:

- ¿La estructura definida no es demasiado general por un lado y demasiado concreta por otro?
- ¿Presenta este modelo un sesgo cultural?
- ¿Quién (qué grupos de interés y poder) decide sobre la «naturaleza del área», los principios que la definen y las áreas temáticas que la componen?
- ¿Cómo pueden combinarse los informes de los puntos de referencia con el desarrollo del currículo a nivel institucional?

Como se afirma en el *Green Paper on Teacher Education in Europe* (Documento Verde sobre la Formación de Profesores en Europa), a la hora de planificar los contenidos troncales del currículo de las áreas de formación del profesorado y de los estudios de educación es necesario considerar los siguientes elementos:

- Análisis de los roles profesionales que los profesores y los licenciados en Ciencias de la Educación han de desempeñar dependiendo de las decisiones normativas de contextos culturales y sociales concretos.
- Análisis de las funciones profesionales de los profesores y de los licenciados en Ciencias de la Educación (por ejemplo, docencia, formación, orientación, evaluación, innovación, investigación).
- Análisis de las cualificaciones necesarias para desempeñar roles profesionales y tareas (por ejemplo, cualificaciones específicas del área o cualificaciones transferibles).
- Adopción de modelos explícitos de cómo se pueden adquirir estas cualificaciones (por ejemplo, culturas de aprendizaje y entornos de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje).
- Orientación de los programas de estudio en función de los roles profesionales, las tareas y las cualificaciones analizadas.

En este contexto y siguiendo las intenciones del proceso de Bolonia y del Proyecto Tuning nos podemos preguntar:

- ¿Qué elementos de la planificación del currículo se pueden lograr mejor y a qué niveles (transnacional, nacional, e institucional) y cómo pueden interrelacionarse estos niveles para producir sinergias óptimas?

- ¿En qué áreas y en qué medida se pueden definir estructuras compartidas de «disciplinas» (objetivos, contenidos, principios de organización, metodologías) tanto a nivel general como a nivel europeo?
- ¿Es posible definir a nivel europeo los principales objetivos y contenidos de los estudios de educación y de los estudios de formación del profesorado (núcleo común) que tengan el potencial de ser compartidos?
- ¿Cómo abordar las diferentes normativas existentes y que subyacen a los diferentes «currículos» a la hora de definir un currículo común a nivel europeo?
- ¿Es viable trabajar en el desarrollo de un currículo completo o es más adecuado trabajar en el desarrollo de módulos compartidos dentro del «currículo» completo?

### **¿Puede ser la organización del currículo por módulos una opción?**

Los módulos se conciben como elementos coherentes de los programas de estudio de disciplinas o áreas concretas. Los módulos normalmente son de 6-15 créditos ECTS. Están formados por los siguientes elementos:

- Descripción de metas y objetivos relacionados con el contenido.
- Descripción de los resultados de aprendizaje (conocimiento, habilidades, competencias transferibles).
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje, situaciones de aprendizaje y culturas de aprendizaje.
- Procedimientos de seguimiento-evaluación.
- Descripción de la carga académica que le supone al alumno.
- Requisitos de entrada/acceso.

Un documento reciente producido dentro del Proyecto Tuning ha explicitado las muchas ventajas así como los riesgos de los programas de educación superior basados en módulos. En relación con los estudios de educación y los estudios de formación del profesorado, estas son las posibles ventajas de un enfoque basado en módulos:

- Centrarse en objetivos de aprendizaje y carga académica del alumno puede ayudar a aumentar la transparencia y la eficiencia de los programas de estudios.
- El sistema de módulos puede contribuir eficazmente a que haya una mayor flexibilidad en los programas de estudios y en el aprendizaje de los alumnos.

- Aunque podamos ver obstáculos en la materialización coherente del crédito europeo tanto en los estudios de educación como en los de formación del profesorado, podemos ser bastante optimistas en que con respecto a partes importantes de los estudios de educación y ciertas partes de los estudios de formación del profesorado se pueden desarrollar módulos de calidad. Un número importante de módulos podría formar parte de los programas de estudios dependiendo de los objetivos de la institución en particular así como de las necesidades personales de los alumnos. La transparencia y flexibilidad que ofrecen los módulos permite respetar las diferentes estructuras y necesidades de los distintos sistemas europeos de educación superior.

En este contexto nos planteamos dos cuestiones:

- Aceptando la duración / trabajo del alumno del primer ciclo y segundo ciclo de los estudios de educación superior, se necesita clarificar para qué contenidos troncales del currículo es viable desarrollar módulos (de 6-15 ECTS créditos de trabajo del alumno) en los estudios de educación y en los estudios de formación del profesorado.
- ¿Cuáles son las posibilidades, retos, limitaciones y consecuencias de introducir diferentes módulos dentro de los programas ya existentes y/o en los nuevos programas de estudio de educación y de formación del profesorado especialmente en lo que respecta a la «secuenciación» de los programas de estudio?

## **¿Tienen los estudios de educación un núcleo común?**

Los «estudios de educación» a nivel de educación superior en muchos países europeos ofrecen formación de cara al desarrollo de una gran variedad de perfiles profesionales, entre ellos

- Educación de adultos.
- Trabajo comunitario.
- Orientación.
- Desarrollo del currículo.
- Administración educativa.
- Salud.
- Gestión de recursos humanos.
- Educación integradora.
- Gestión de la información.

- Pedagogía escolar.
- Educación especial.
- Pedagogía social.

A pesar de las muchas diferencias concretas existentes entre los diferentes países (por ejemplo, alcance de los programas, rasgos estructurales de los programas como programas o titulaciones de primer ciclo o de segundo ciclo, culturas de aprendizaje) la similitud de los programas con respecto a los contenidos troncales del currículo es sorprendente. Además, hay que resaltar importantes similitudes en cuanto a la estructura de los programas. Muchas de las titulaciones incluyen conocimientos generales sobre educación (hasta dos años) seguidos de estudios de especialización y profundización en un área de estudio concreta seleccionada por el alumno.

Con ligeras diferencias sólo en los contextos Finlandés, Alemán, Griego, Irlandés o Español, los principios que definen las titulaciones de educación pueden encontrarse en el ya mencionado documento británico QAA. Los programas de estudios de educación deberían

- Aproximarse a una gran variedad de recursos intelectuales, perspectivas teóricas y disciplinas académicas para favorecer el conocimiento del significado de la educación y de los contextos en los que ésta tiene lugar.
- Ofrecer a los alumnos conocimiento amplio y equilibrado sobre los rasgos fundamentales de la educación en una amplia variedad de contextos.
- Estimular al alumno para que se cuestione temas fundamentales relativos a las metas y valores de la educación y su relación con la sociedad.
- Dar oportunidades a los alumnos para que valoren la naturaleza compleja de la teoría, la política y la práctica educativas.
- Animar a los alumnos a que se hagan preguntas sobre los procesos educativos en variedad de contextos.
- Desarrollar en los alumnos la habilidad para construir y defender argumentos razonados sobre temas educativos de manera clara, lúcida y coherente.
- Promover un conjunto de cualidades en los alumnos incluyendo la independencia intelectual y el pensamiento crítico apoyado en datos.

En relación al conocimiento básico también se observan similitudes en los siguientes componentes troncales (ver Documento QAA):

- Procesos de aprendizaje incluyendo algunos de los paradigmas clave y su impacto en la práctica educativa.

- Aspectos relevantes de las diferencias lingüísticas y culturales y de las sociedades; política y políticas educativas, rasgos económicos, geográficos e históricos de sociedades y variables contextuales, morales, religiosas y filosóficas subyacentes.
- Contextos de aprendizaje formales e informales.
- Las interacciones complejas entre la educación y sus contextos, y las relaciones de la educación con otras disciplinas y profesiones.
- Orientación sobre habilidades transferibles.
- Cursos de metodología de investigación.
- Prácticas de campo son comunes en la mayoría de los modelos.

Guiado por estos componentes troncales por ejemplo, la Universidad de Leipzig (Alemania) ha estructurado la troncalidad en cinco grandes áreas: (i) Educación (Bildung und Erziehung), (ii) Desarrollo y aprendizaje, (iii) Condicionamiento sociales de la educación, (iv) Sistemas educativos (instituciones, estructuras, aspectos legales), (v) Problemas de didáctica general bajo una perspectiva multidisciplinar.

Teniendo en cuenta las diferencias existentes a nivel superficial y las muchas similitudes y aspectos en común existentes a un nivel de análisis más profundo en lo que respecta a los contenidos troncales, el desarrollo de módulos compartidos a nivel europeo parece viable.

## ¿Cuáles son los componentes clave de los programas de formación del profesorado?

«*Teacher Education in Europe: Diversity versus Uniformity*» (Formación de Profesores en Europa: Diversidad versus Uniformidad) es el título del trabajo de F. Buchberger publicado en «*Handbook of Teacher Training in Europe*» (eds. M. Galton, B. Moon, 1994) («Manual de la Formación del Profesorado en Europa»). Este título refleja el hecho de que

- a nivel superficial, las estructuras, modelos y programas de estudios de las titulaciones de formación del profesorado parecen ser muy diferentes tanto dentro de un mismo país como entre los diferentes países europeos
- sin embargo algunos elementos centrales parecen ser comunes a la mayoría.

Sin entrar en detalle, el análisis comparativo de los modelos de formación del profesorado muestra que los programas de estudios para la formación de profesores de primaria es muy diferente a los programas

de formación de profesores de secundaria. El rasgo más distintivo es la cantidad de tiempo dedicado al estudio de las disciplinas académicas.

Con respecto a la formación del profesorado de educación primaria, los elementos representados en los programas de estudios de la mayoría de las instituciones de formación del profesorado en Europa son los siguientes:

- Estudios de educación (por ejemplo, pedagogía, didáctica general, psicología educativa, sociología educativa).
- Didácticas específicas de área en las diferentes áreas de aprendizaje de la educación primaria.
- Práctica docente.

Con respecto a la formación del profesorado de educación secundaria, los elementos representados en los programas de estudios de la mayoría de las instituciones de formación del profesorado en Europa son los siguientes:

- Estudios sobre disciplinas académicas (normalmente dos) diferentes a los de Ciencias de la Educación que se perciben como indispensables para la enseñanza de las áreas del currículo). Estos estudios ocupan la mayor parte del tiempo de estudio del alumno (normalmente el 90 %).
- Estudios sobre didácticas especiales. Los estudios sobre disciplinas académicas y los estudios sobre didácticas especiales ocupan normalmente el 90 % del tiempo de la formación del profesor.
- Estudios de educación (ver formación del profesorado de primaria).
- Práctica docente (que no la ofrecen todas las instituciones de formación del profesorado como parte de su plan de estudios).

Aunque está considerado algo enormemente importante (ver *European Network of Teacher Education Policies, Green Paper on Teacher Education in Europe*) el elemento de investigación que da relevancia profesional no forma parte integrante todavía de la mayoría de los modelos de formación del profesorado existentes en Europa.

No vamos a abordar en este momento la problemática situación existente en muchos países europeos en cuanto a los contenidos troncales de los programas de formación del profesorado. Muchos programas se caracterizan por estar basados en opiniones sobre el currículo que reflejan los juegos de poder existentes en este tema de la formación del profesorado. Argumentos menos políticos y partidistas y más apoyados en la investigación y en los argumentos profesionales pueden contribuir a soluciones más adecuadas (ver el ambicioso proyecto desa-

rrollado para Estados Unidos por la *National Comisión for Teaching and Americas Future*).

Aunque los desarrollos realizados por ejemplo en la formación del profesorado en Finlandia ofrecen muchas ideas para la definición de espacios problema y soluciones a dichos problemas, o los debates recientes por ejemplo en Alemania sobre la necesidad de un «currículo fundamental» para la formación del profesorado reflejan una creciente toma de conciencia del problema, nos surgen en este momento las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los objetivos y contenidos de los estudios de educación en los planes de formación del profesorado de primaria y secundaria, y de otros tipos de profesores (por ejemplo, profesores de estudios de empresariales, escuelas técnicas, educación especial, educación infantil)?
- ¿Qué elementos aparecen representados en los distintos programas de estudios europeos de formación de profesores (estudios de educación, estudios académicos, didácticas especiales / estudios sobre el currículo / práctica docente), en qué medida, con qué objetivos y contenidos, con qué formatos organizativos?
- ¿Qué evidencia tenemos de la eficacia de los diferentes modelos de formación del profesorado?
- ¿Hasta qué punto se ha desarrollado una ciencia sobre la enseñanza / profesión docente?
- ¿Cómo podríamos definir módulos coherentes en las titulaciones de formación del profesorado?
- ¿Cómo podrían estos módulos ser comparables de cara a permitir la acreditación a través de europea y la transferencia de módulos?
- Una cuestión final: ¿cómo podríamos incluir la investigación en los programas de estudios y módulos de la formación del profesorado?

### **¿Hasta qué punto es necesario profundizar en el análisis comparativo de los estudios de Ciencias de la Educación?**

El trabajo realizado hasta ahora en el Proyecto Tuning ha producido información muy valiosa sobre las diferentes estructuras de los programas de estudio de las Ciencias de la Educación. Esta información complementa los trabajos desarrollados por la Red Temática de Formación de Profesores en Europa (*Thematic Network of Teacher Education in*

*Europe*) o la Red Europea de Políticas de Formación del Profesorado (*European Network on Teacher Education Policies*).

Sin embargo, las descripciones realizadas a nivel estructural por una parte y la definición de los requisitos para la reforma de la formación de profesorado tiene que complementarse con información más exacta sobre el estado actual de los estudios de educación y de los estudios de formación del profesorado en los diferentes Estados Miembros de la Unión Europea. Dar los primeros pasos hacia el Espacio Europeo de Educación Superior y hacia un sistema de acumulación de créditos europeos ECTS parece requerir, como algo muy necesario, información sobre el estado actual de los estudios de educación y de los estudios de formación del profesorado.

En este contexto, este documento sugiere como paso siguiente a dar dentro del Proyecto Tuning, un estudio comparativo en profundidad sobre los programas de estudios de las Ciencias de la Educación en los Estados Miembros de la Unión Europea. Este estudio tendría que ofrecer un panorama detallado y un análisis crítico de los programas de estudios de educación y formación del profesorado (por ejemplo, objetivos, contenidos, seguimiento/evaluación, culturas de aprendizaje, modelos y estructuras, principios de gobierno). Este estudio sería un trabajo complementario al trabajo comenzado ya por EURYDICE en el 2001 sobre los programas de formación del profesorado.

En consecuencia, se podrían hacer más explícitos los elementos comunes y las diferencias existentes en la mayoría de los programas. Los resultados de este estudio podrían constituir la base para el desarrollo de programas de estudios y/o módulos que cumplieran las expectativas del proceso de Bolonia, del proyecto Tuning y de la comunidad educativa (por ejemplo, definiendo algunos elementos comunes fundamentales que sean la base del desarrollo de módulos «Europeos» dentro del Sistema de Acumulación de Crédito Europeo.

*Grupo del Area Temática de Ciencias de la Educación:* Lars Gunnarsson, Friedrich Buchberger, Joost Lowyck, Iris Mortag, Søren Ehlers, María José Bezanilla, Tuula Asunta, Marie-Françoise Fave-Bonnet, Yorgos Stamelos, Andreas Vassilopoulos, Sheelagh Drudy, Giunio Luzzatto, Tone Skiningsrud, Nilza Costa, Maria Estela Martins and Arlene Gilpin.

*Preparado por Friedrich Buchberger.*

