



## **Documento Marco:**

Enfoques actuales en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria

*Comisión del Grado de Educación Primaria  
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*

*Imagen Portada:*

*Texeira R., Alumnado del Grado en Educación Primaria y del CEIP Nuestra Señora de Gracia (Málaga) en el Aula Viva de la Facultad de Ciencias de la Educación. 2024*

*Miembros de la Comisión del Grado de Educación Primaria*

*Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga:*

Cristina Ayala Altamirano, Elvira Barrios Espinosa, M<sup>a</sup> José Carrillo López, Raul Cremades García, Rocío Lavigne Cerván , Clotilde Lechuga Jiménez, Analía Leite Méndez, Teresa Lupión Cobos, Salve Márquez Sánchez, Carolina Martín Gámez, Daniel Mayorga Vega, José Manuel Ríos Ariza, Gemma Rodríguez Infante, Teresa Sánchez Compañá, Cristina Sánchez Cruzado, Begoña Souviron López, Eduardo Vila Merino, Juan Zagalaz Cachinero.



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
Universidad de Málaga



*Imagen Portada:*

*Texeira R., Alumnado del Grado en Educación Primaria y del CEIP Nuestra Señora de Gracia (Málaga) en el Aula Viva de la Facultad de Ciencias de la Educación. 2024*

*Miembros de la Comisión del Grado de Educación Primaria*

*Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga:*

Cristina Ayala Altamirano, Elvira Barrios Espinosa, M<sup>a</sup> José Carrillo López, Raul Cremades García, Rocío Lavigne Cerván , Clotilde Lechuga Jiménez, Analía Leite Méndez, Teresa Lupión Cobos, Salve Márquez Sánchez, Carolina Martín Gámez, Daniel Mayorga Vega, José Manuel Ríos Ariza, Gemma Rodríguez Infante, Teresa Sánchez Compañá, Cristina Sánchez Cruzado, Begoña Souviron López, Eduardo Vila Merino, Juan Zagalaz Cachinero.



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
Universidad de Málaga





## ÍNDICE

<b>1. Formación docente. ¿Para qué formamos docentes o cuál es el sentido de la formación de docentes en primaria?</b>	<b>2</b>
1.1. Formamos maestras y maestros para enseñar y aprender en un mundo hiperconectado con altos grados de deshumanización	3
1.2. Formamos maestras y maestros para una escuela diversa y una sociedad compleja, aunque nuestros currículums están fragmentados y dispersos	4
1.3. Formamos maestras y maestros competentes (en y para: aprender, hacer, vivir con y ser) para un mundo desconocido y en construcción	5
1.4. Formamos maestras y maestros desde una perspectiva plural y donde deben tener cabida múltiples referentes, pero siempre desde la mirada de los derechos humanos, el género y la investigación educativa	5
1.5. Formamos maestras y maestros para una escuela inclusiva y justa	6
1.6. Formamos maestras y maestros colaborativos, resilientes y críticos para un mundo competitivo, excluyente y centrado en el consumo	7
<b>2. ¿Qué enseñar en el Grado de Educación Primaria por la Universidad de Málaga?</b>	<b>8</b>
2.1. Competencia para reflexionar críticamente sobre la realidad y sus causas, y disposición a asumir una postura ética congruente con la defensa del bien común	9
2.2. Competencia para el análisis, la síntesis y la gestión de la información	9
2.3. Competencias para la creatividad y habilidades de resolución de problemas	9
2.4. Competencias interpersonales, para el liderazgo compartido y la gestión de grupos y para aprender profesionalmente en colaboración con otras/os docentes	10
2.4. Competencia en formación continua y desarrollo profesional	10
<b>3. ¿Cómo enseñar y cómo evaluar? Estrategias metodológicas para promover un aprendizaje auténtico</b>	<b>12</b>
3.1. ¿Cómo enseñar?	12
3.2. ¿Cómo evaluar?	16
<b>4. Condiciones necesarias para el desarrollo del Grado de Educación Primaria</b>	<b>18</b>
<b>6. Referencias</b>	<b>20</b>



## Formación docente. ¿Para qué formamos docentes o cuál es el sentido de la formación de docentes en primaria?

Pensar en la formación docente nos lleva en primera instancia a considerar el contexto histórico, social, político, económico, pedagógico y cultural de la Escuela Primaria, en cuanto a cómo surge, para qué, por qué y cómo ha evolucionado. No podemos perder de vista el proceso socio-histórico y las tradiciones que acompañan la construcción de la escuela primaria porque justamente es el contexto en el que cobra sentido la formación de docentes, en una primera mirada. Si la finalidad principal en un momento histórico del Estado español fue la alfabetización como proyecto pedagógico hegemónico, es necesario recuperar estas bases para comprender las continuidades, rupturas y las posibilidades de cambio.

Las finalidades han cambiado porque la sociedad y el mundo cambia de forma acelerada. Si las primeras letras eran un objetivo prioritario, hoy el sentido de la alfabetización se ha modificado porque vivimos en una sociedad de la información, donde la complejización (Morín et al., 2002) de los procesos educativos, tecnológicos, comunicacionales son evidentes, así como el crecimiento de las desigualdades sociales y los altos índices de fracaso escolar, abandono y exclusión educativa. Las tensiones son claras y nos enfrentan con nuevos desafíos, grandes responsabilidades y compromisos para re-pensar la formación en los ámbitos universitarios. Como plantean diversos autores e informes de organismos internacionales (Jiménez Sánchez, 2018; Pérez Tornero et al., 2021; Tedesco, 2011), así como múltiples investigaciones sobre formación docente, identidades docentes, perspectivas del alumnado sobre la formación docente o narrativas docentes, por mencionar algunas (Cortés et al., 2014; Fombona y Pascual, 2020; Montero Mesa, 2018; Ponce Gea y Rico Gómez, 2022; Rivas Flores et al., 2022; Rivas-Leite, 2013; Sancho Gil y Hernández-Hernández, 2014;), la formación debe atender al menos a tres tensiones:

- 1) de una perspectiva individualista a una perspectiva colectiva de comprensión del conocimiento y las problemáticas sociales;
- 2) de una perspectiva patriarcal, aparentemente neutral y aséptica de los currículos hacia una perspectiva interseccional e indagatoria o problematizadora;
- 3) de una perspectiva unidireccional y centrada en la autoridad del docente/administración/autoridades educativas hacia una perspectiva democrática de las relaciones, vínculos y acciones.

En todas ellas la comunidad educativa y los derechos humanos deben ser las coordenadas de base para la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Y esto partiendo de que los procesos de formación docente se juegan en dos contextos y ámbitos interrelacionados pero diferentes: el aula universitaria y la escuela, ambos atravesados por los imaginarios sociales alrededor del trabajo docente que construye el alumnado durante toda su escolarización con los correspondientes conocimientos, saberes, prácticas y haceres (Rivas-Leite, 2013) que configuran las identidades docentes que no se construyen desde el momento que se alcanza el grado, sino que es un largo proceso de sedimentación cuyas capas no siempre son visibles.

La mirada que nos devuelven las investigaciones al respecto son de fragmentación, de jerarquía, de conflicto y en algunos casos de lucha por un espacio de poder u otro cuando en realidad de lo que se trata es de poder pensar los dos ámbitos como un continuum, diferentes, pero que desde la formación inicial debe incluirse de forma real no solo como un apéndice de las prácticas o del prácticum, por ejemplo. La formación docente exige re-pensar estos contextos y ámbitos como una posibilidad de cambio en la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones, la colaboración y como una formación continua, para toda la vida, como respuesta a las viejas

dicotomías que inundan los discursos pedagógicos y fortalecen paradigmas excluyentes. Un ejemplo es la tensión teoría-práctica. La universidad se inclina más hacia la teoría y los centros educativos hacia la práctica. Ambos espacios son productores de conocimientos, relaciones y acciones. En palabras de Herrero (2022):

Para que la educación pueda revertir la guerra contra la vida y supere los mitos que separan humanidad y naturaleza debe ser capaz de imaginar y prefigurar cómo podría organizarse la vida en común de forma alternativa... Defendemos una educación centrada en el desarrollo de saberes para la sostenibilidad de la vida, que definiríamos como el conjunto de conocimientos, habilidades, prácticas, motivaciones, valores éticos, actitudes y emociones que permiten comprender el momento de encrucijada histórica en la que se halla la humanidad; evaluar las opciones que existen para enfrentarla y actuar en consecuencia de forma ética y responsable, con el propósito último de avanzar hacia sociedades seguras para los seres vivos, resilientes y capaces de sostener el conjunto de la vida con dignidad y derechos (p.87-88).

En este contexto, o a partir de este marco general, nos preguntamos ¿Qué formación necesita un maestro y una maestra del siglo XXI para un futuro desconocido? ¿Para qué formamos docentes de primaria? ¿Cuál es el sentido de la formación inicial docente? Ambas preguntas tienen un hondo calado pedagógico y responden a dos tamicos que debemos tener siempre en cuenta cuando hablamos de formación inicial: el axiológico y el epistemológico. Ambos importantes, ambos prerequisites para la acción educativa. No se puede pensar que formamos buenos profesionales si no somos capaces de responder a las preguntas sobre ¿por qué y para qué hacemos lo que hacemos? La educación es teleológica e intencional. Los procesos educativos y los formativos no pueden ir desprovistos de esa dimensión porque la dimensión ética y relacional no puede quedar al margen, sino que debe ser desde nuestro punto de vista un eje central de los mismos. Por eso no podemos olvidar que ser maestro o maestra según la época o el contexto puede cambiar mucho, pero en todo caso ser maestro o maestra de primaria debe conllevar vivir la educación, dotarla de sentido hacia ese otro u otra que es el alumno o alumna. Decía Esteve (2003, p.219): “No hay mejor regalo que encontrar un maestro.” Y lo pensaba porque estaba convencido de que la calidad de la educación está intrínsecamente vinculada al agente directo del sistema educativo: el o la docente. De ahí la importancia de esa figura; de ahí la necesidad de apoyarla, formarla, valorarla. No como la única responsable de los procesos educativos, discurso culpabilizador que emerge una y otra vez, sino como esa persona o personas que están al frente, de forma real, pero también simbólica en cuanto que representan modelos, valores, prácticas, discursos y movimientos de apertura o cierre. En este sentido, queremos plantear una serie de cuestiones en torno a ese para qué y para quiénes formamos maestras y maestros de Primaria:

### **1.1. Formamos maestras y maestros para enseñar y aprender en un mundo hiperconectado con altos grados de deshumanización**

En un mundo hiperconectado, la formación inicial no puede ser ajena a este fenómeno. Esto debe incluir la manera en que como profesionales de la educación nos vinculamos con la tecnología, partiendo del hecho de que las tecnologías digitales no son sólo herramientas para relacionarnos e interpretar el mundo, sino que suponen dimensiones que crean y condicionan nuestra realidad, la manera en la que nos comprendemos, la configuración y apreciación del espacio y del tiempo, los factores ambientales y sociales, cómo nos relacionamos entre nosotros y con nosotros mismos. En este sentido, hay que hacer referencia a la necesidad de ver los análisis ‘en contexto’ y desde su valor de uso, teniendo presente también aquello que comentaba Heidegger de que “el ser del instrumento es un ser-para”. Tener esto presente implica centrarnos en los procesos de utilización de las tecnologías y las redes sociales y los efectos de las mismas para una mejor educación y convivencia, tanto para el alumnado de la facultad como

para su futuro desarrollo profesional. Por eso es importante tener una idea clara: cuando la tecnología se utiliza para cambiar el formato y el medio de intervención, pero no las razones pedagógicas que hay detrás de la misma, no se puede confundir con la innovación educativa o creer que por cambiar el formato estamos innovando cuando en realidad podemos estar alimentando la gran maquinaria neoliberal de la educación en cuanto a consumir productos, paquetes, programas educativos, sin atender a los contextos, a los significados, a los sujetos y a las finalidades educativas (Pérez Rueda, 2022).

Tampoco podemos reducir las tecnologías digitales al ámbito de herramientas sin más, porque realmente constituyen un entorno en sí donde se producen procesos de enseñanza y de aprendizaje y también educativos. Sin embargo, como plantea Gil Cantero (2022), esto no nos puede llevar tampoco a entender la educación como un mero medio para algo, ni para gestionar o para medir o calcular, porque educar es un quehacer, una apropiación vinculada a unos fines, conocimientos y valores, un proceso que acontece mientras actuamos. Perder esto de vista en la formación inicial puede conllevar el dejar de lado la esencia de lo pedagógico y poner en un segundo plano con ello la posibilidad de construcción de relaciones educativas y espacios de convivencia, incluso con la mediación tecnológica, así como la necesidad de tener presente en la formación inicial los desafíos que estos aspectos suponen para la misma y para la forma de ser docente en el futuro, así como de la relación de cada uno con el mundo (Mélích, 2021). En una línea crítica, podemos continuar con Biesta (2022), cuando plantea la idea de enseñanza como un proceso de interpelación que va más allá de las competencias y tiene que ver en cómo se construye la posibilidad de estar en el mundo, o con Gilligan (2013), cuando recupera la ética del cuidado como una perspectiva que reconoce al otro y la otra poniendo sobre la mesa otras formas de hacer, de vincularse y de reconocerse en contexto. ¿Es posible pensar la formación sin el cuidado del otro y la otra?

## **1. 2. Formamos maestras y maestros para una escuela diversa y una sociedad compleja, aunque nuestros currículums están fragmentados y dispersos**

Hoy en día, como a la escuela se le encomienda casi de todo, parece que las maestras y maestros deben ser ‘expertos’ de ese ‘todo’, saber de TIC pero también poder aplicar protocolos de acoso escolar, prevenir la obesidad infantil y también crear ‘emprendedores’, etc. Esta dinámica neoliberal cosificadora lo que hace es sumar y responsabilizar a la escuela y al profesorado, dejando fuera a los sujetos, a los contextos e inclusive a las propias lógicas disciplinares. Vivimos en una sociedad compleja y con múltiples necesidades, que se trasladan a la escuela, pero eso no debe hacernos perder de vista las funciones sociales y educativas que tiene y que no pueden ser dictadas por modas o necesidades puntuales sólo. No se nos puede olvidar que una sólida formación profesional, que no debe ir desligada de la personal, no mejora incluyendo cada vez más temas de atención, sino planteando sólidos cimientos para pensar la educación, lo educativo y al educando, desde las distintas áreas y disciplinas implicadas en esa formación inicial, por lo que la comunicación, la coherencia y la colaboración deben ser también referentes de la misma. En este sentido, las imprescindibles “Prácticas” deben dotarse de más colaboración entre los centros educativos y la Facultad, dándose una verdadera comunicación e intercambio recíproco que permita que las mismas vayan mucho más allá de un proceso de socialización profesional e incidan en las distintas dimensiones que los futuros maestros y maestras deben ir desarrollando, además de servir para que haya una retroalimentación entre las prácticas escolares y la investigación educativa. Es por ello que:

El saber del docente y, consecuentemente, su formación inicial y continua debe consistir en algo más que en los saberes que deben aprender sus estudiantes. Debe abordar, como mínimo, saberes sobre el escolar y sobre lo escolar y además contribuir al logro de competencias que le permitan ejercer su tarea en la sociedad actual con bienestar.

No obstante, el saber del docente debe incluir el saber escolar y debe incluirlo en términos conceptuales e informativos, procedimentales, actitudinales y éticos. (Martínez et al., 2009, p.173)

Y es que un maestro o maestra de Primaria debe tener un dominio de las materias, del conocimiento y del saber que pretende enseñar, así como valorar y apreciar la cultura de manera amplia, pero su labor va más allá de dicho conocimiento, sea el que sea, puesto que su fin último siempre es educativo, no solamente transmisivo. En palabras de Imbernón (2017):

El profesorado ha de poner en juego tres grandes e importantes capacidades: conocimiento, compromiso y contexto (presencia en el contexto), que son las que permiten al profesorado realizar la función educativa que se le encomienda (p.31).

### **1.3. Formamos maestras y maestros competentes (en y para: aprender, hacer, vivir con y ser) para un mundo desconocido y en construcción**

Entendemos que plantear esta dimensión genera o puede generar bastante controversia por la multiplicidad de significados que se abren con la expresión “ser competentes” que nos lleva a un listado de competencias que como presentamos más adelante parece haber mucho debate; el punto sería no solo analizar qué hay detrás de cada una de las competencias, sino reflexionar sobre lo que significa ser competente. En el clásico y muy citado Informe Delors (1994) se planteaba que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Desde esta mirada, ser competente conjuga y articula dimensiones cognitivas, personales y sociales desde el aprendizaje y no solo desde la enseñanza, como a veces se piensa la formación en, para y por competencias

### **1.4. Formamos maestras y maestros desde una perspectiva plural y donde deben tener cabida múltiples referentes, pero siempre desde la mirada de los derechos humanos, el género y la investigación educativa**

Es fundamental que lo que enseñemos tenga el aval de lo que se investiga desde las diferentes áreas, que se traslade con más claridad esto en las clases y se mantenga una posición actualizada del conocimiento pedagógico. A su vez, esto debe tener un eje importante en torno a los derechos humanos, porque lo que se muestre debe poseer ese tamiz, imprescindible para una escuela democrática. Al respecto, Arendt (2016) nos plantea que “la pluralidad es la condición de la acción humana” (p.8), solo bajo la condición de la pluralidad, la acción se hace posible para todos y todas y, por tanto, la subjetividad misma. Además, en este sentido consideramos que hay tres aspectos que nos parecen fundamentales:

- La necesidad de que desde las diferentes asignaturas se aborden estrategias para fomentar las relaciones educativas y la convivencia como dos aspectos centrales a construir desde la educación primaria. Hablamos de la construcción de relaciones educativas desde la confianza, la autonomía, el respeto, la autoridad, la libertad, etc. (Vila, 2019) y el diálogo como herramienta política (Freire, 1979)
- La formación crítica en torno a las políticas educativas y la normativa que las regulan. Esto implica tanto la toma de conciencia sobre cómo los planteamientos políticos son inherentes al hecho educativo y cómo desde las políticas públicas se toman decisiones y todo profesional de la educación debe tener herramientas para analizarlas. Esto requiere un tratamiento específico en el Plan de Estudios. Además, deben conocer la normativa, con perspectiva histórica y actual, y saber actuar en relación a ella en la dimensión

profesional y en aspectos didácticos, de programación, de evaluación, etc., en todas las áreas y asignaturas.

- La cuestión del género como transversal en la formación docente, requiere una mayor atención y trabajo reflexivo continuo para avanzar en procesos de igualdad y construcción de subjetividades. Como plantea Subirats (2022):

El sistema educativo no escapa al sesgo androcéntrico; antes al contrario, desde sus inicios fue concebido como un sistema pensado para la educación de los hombres; a lo largo de la historia, las mujeres han estado a menudo totalmente excluidas de él, o su presencia ha sido permitida en algunos tramos específicos. (p.50).

Estos sesgos configuran todos los aspectos pedagógicos de la formación, muchas veces invisibles o invisibilizados desde las prácticas, contenidos, libros de textos, referentes teóricos, etc.

## 1.5. Formamos maestras y maestros para una escuela inclusiva y justa

También queremos destacar el aspecto central que debe ser la Educación Inclusiva, claramente insuficiente en la formación inicial, como se indica en la investigación de Muntaner et al. (2021) así:

La formación inicial del profesorado, por tanto, debe cubrir la necesidad de contar con un profesorado cualificado para abordar con éxito una educación para todos y todas, puesto que la educación inclusiva no es un asunto marginal del sistema educativo, sino esencial al mismo, en tanto en cuanto nos interpela sobre el proyecto de sociedad que se quiere ir construyendo. Esta formación inicial debe contemplar tanto conocimientos y habilidades, relativos a la atención ordinaria y natural de la diversidad de todo el alumnado, como centrarse en las actitudes y valores que se hallan en la base de la educación inclusiva (p.12).

Por eso es fundamental que los futuros maestros y maestras de primaria tengan recursos y estrategias para la gestión de la convivencia y el fomento de las relaciones educativas, como decíamos, actuando con tacto pedagógico (a la manera de Van Manen, 1998), no existiendo para él o ella un alumno 'ideal' ni métodos totalmente generalizables (recetas), sino una adaptación al contexto, a las historias personales, a las diferentes necesidades de aprendizaje y maneras de construir conocimiento y abordarlo emocionalmente, etc. Y eso tiene que reflejarse de manera específica y transversal en su formación inicial.

De la Herrán et al. (2017) nos señalan cómo en los entornos universitarios no se aprecia un movimiento específico de educación inclusiva, sino únicamente iniciativas individuales que tratan de promover la conciencia de que la educación, per se, debe ser inclusiva. Y esto a pesar de la existencia de planes como el European Strategy on Disability 2010–2020 de la Comisión Europea, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que incluyen medidas para la inclusión social y educativa para personas con discapacidad, y su mayor permanencia en el sistema educativo, incluso en niveles superiores (Carballo et al., 2021), o la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Ainscow et al. (2006) sostienen que para el desarrollo de la educación inclusiva en las instituciones de educación superior hay que exigir actuaciones en una serie de dimensiones:

- Creación de culturas inclusivas.
- Elaboración de las políticas inclusivas.

- Desarrollo de buenas prácticas inclusivas: eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, facilitar y dotar de los apoyos necesarios, etc.

Desde nuestro punto de vista, y desarrollando a continuación ideas incluidas en Oña et al. (2024), potenciar la formación inicial docente en educación inclusiva supone, de entrada, formar profesionales que lleguen a implementar en su futura práctica la construcción de espacios inclusivos donde se eduque a todo el alumnado dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que necesiten (Stainback y Stainback, 2007). Y es que creemos necesario recordar una cuestión fundamental: “La inclusión es un imperativo moral. Debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva es como debatir acerca de los beneficios de los derechos humanos” (UNESCO, 2020, p.18).

Dicho esto, entendemos que unos de los factores principales que deben aparecer en la formación inicial del profesorado es el de la **reflexión y el análisis crítico** acerca de cómo ha transcurrido la historia de la educación inclusiva y de las necesidades y distintas problemáticas que colectivos muy determinados han sufrido en este tiempo, impidiéndoles su acceso a un sistema educativo de calidad y dejándolos caer en el más absoluto de los olvidos. Es necesario **construir análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión educativa** con el fin de cuestionar la cultura social y, por ende, la cultura escolar, tratando de potenciar la inclusión (Slee, 2012), así como incorporar en la formación inicial las voces de quienes la escuela excluye o estigmatiza (Vila et al., 2024). Y todo esto debe tener un marco específico curricular, pero también formar parte de todo el Plan de Estudios de los futuros Maestros y Maestras de Educación Primaria, trabajándose desde todas las materias y asignaturas, desde las prácticas a las didácticas, desde la teoría a las diferentes dimensiones educativas reflejadas en las mismas.

Otro factor que creemos debe estar presente en la formación inicial del profesorado tiene que ver con la importancia de **investigar para la inclusión**. Entendemos, además, que es necesario dedicar una parte significativa de la formación inicial docente a aprender sobre **el papel de los docentes en la educación inclusiva**, a saber: relación educativa, respeto y aprender a escuchar y observar; construcción de redes comunitarias, papel docente como facilitador del aprendizaje, establecimiento de comunidades de aprendizaje, establecer unos valores y objetivos educativos que se incluyan en el currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar, etc. Y ello abordándolo, insistimos, desde las diferentes áreas y disciplinas implicadas en la formación inicial del profesorado.

## 1.6. Formamos maestras y maestros colaborativos, resilientes y críticos para un mundo competitivo, excluyente y centrado en el consumo

Según la idea ya clásica de Peters (1966), entendemos que un maestro o maestra es “un guía que ayuda a los demás a prescindir de sus servicios.” (p.53) Esta idea del maestro o maestra como guía se ha repetido a menudo en la literatura pedagógica y filosófica, lo que le confiere una misión social fundamental, al ser garante en cierta forma del acercamiento a la cultura y la 'humanización' de los nuevos. Además, un docente debe saber que su labor no la puede realizar en soledad y busca la colaboración con otros docentes y otros profesionales de la educación, así como con las familias y la comunidad en la que desarrolla su trabajo. Esto también debe tener cabida en la formación inicial. Los planteamientos de Hargreaves y O'Connor (2020) sobre el profesionalismo colaborativo nos ayuda a pensar en la necesidad y realidad del trabajo en conjunto como una dimensión inherente a la tarea docente. Como plantean los autores:

“ninguna profesión ayudaría a las personas como es debido si sus miembros no compartieran e intercambiaran su conocimiento sobre el tema en cuestión o sobre los estudiantes que tienen en común” (p.4). A esto hay que unirle una cualidad que nos parece también relevante para el desarrollo profesional: la resiliencia. Como plantean Day y Gu (2012, p.201), se trata de:

1. Afrontar los retos, a menudo imprevisibles, planteados por los estudiantes que no siempre estarán muy motivados para aprender y cuyos problemas fuera de la escuela probablemente intervengan en su conducta en la escuela.
2. Controlar las tensiones inherentes a alcanzar un conjunto de estándares académicos externamente identificados y ajustadamente definidos, ocupándose al mismo tiempo de las necesidades personales y ciudadanas de los estudiantes.
3. Responder a los cambios curriculares.
4. Mantener la energía física, psicológica y emocional necesaria para interesar a otros por el aprendizaje en periodos sostenidos de tiempo.
5. Colaborar con los colegas en la planificación y evaluación con el fin de mejorar.

En definitiva, los futuros maestros y maestras deben tener el objetivo, como tan bien indicara Esteve (2003):

Ser maestros de humanidad a través de las materias que enseñamos o, quizás, a pesar de las materias que enseñamos, recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría, rescatar para nuestros alumnos/as, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental, los conocimientos esenciales que les permitirán entenderse a sí mismos y comprender el mundo que les rodea. En este simple proceso, personalizando la enseñanza, la convertimos en educación (pp.219-220).

## 2

## ¿Qué enseñar en el Grado de Educación Primaria por la Universidad de Málaga?

En esta sección se plantea el “Qué enseñar” en el Grado en Educación Primaria en la Universidad de Málaga. Para esto se han tenido en cuenta las finalidades de la formación docente inicial explicitadas en la sección “¿Para qué formamos docentes de Primaria?”; las funciones y los deberes asignados al profesorado de Educación Primaria en nuestro contexto, establecidas por las autoridades educativas (Consejería Educación de la Junta de Andalucía, 2010); y la documentación relacionada con educación y formación del profesorado en el escenario europeo (European Commission, 2012, 2013a, 2013b, 2018, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d; Fier, 2010).

En este documento, y en consonancia con las finalidades planteadas, se entiende el “Qué enseñar”, fundamentalmente, como el conjunto de aprendizajes, habilidades y destrezas concebidas como competencias generales y transversales que el profesorado en formación necesita para contribuir de manera efectiva al desarrollo del proceso educativo propio y de sus futuros educandos:

Saberes para la sostenibilidad de la vida, que definiríamos como el conjunto de conocimientos, habilidades, prácticas, motivaciones, valores éticos, actitudes y emociones que permiten comprender el momento de encrucijada histórica en la que se halla la humanidad; evaluar las opciones que existen para enfrentarla y actuar en consecuencia de forma ética y responsable, con el propósito último de avanzar hacia sociedades seguras para los seres vivos, resilientes y capaces de sostener el conjunto de la vida con dignidad y derechos. (Herrero López, 2022, p. 87-88)

Conforme a lo expuesto, el “Qué enseñar” en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga se entiende en términos de competencias profesionales que el profesorado en formación ha de adquirir como parte de su instrucción, tanto en cuanto a desarrollo integral como persona que realiza una formación de Grado universitario, como respecto al cultivo de una identidad profesional comprometida con su entorno. Estas competencias se manifiestan en las consecuencias de las actuaciones del profesorado, fundamentalmente en el aprendizaje del alumnado, aunque también en otros aspectos como es el bienestar del alumnado o las relaciones con las y los miembros de la comunidad educativa (Roelofs y Sanders, 2007).

Así, conforme a la idea de educación expresada en la cita anterior de Herrero López (2022), se conciben las competencias como un conjunto de saberes, destrezas, disposiciones, motivaciones, principios éticos y emociones, que permiten ejercer con criterio pedagógico y actuar con discernimiento ante la complejidad de los procesos educativos, y ante el aumento de la desigualdad social, la pobreza y la exclusión, teniendo en cuenta las consecuencias educativas de fracaso y abandono escolar.

### ***Competencias profesionales docentes***

Las competencias profesionales docentes que desarrollamos en este apartado atienden a las fuentes principales que orientan la identificación del “Qué enseñar” y a la concepción de que los aprendizajes del futuro profesorado se plantean en términos de competencias profesionales que han de ser desarrolladas a lo largo del Grado.

Por un lado, planteamos competencias transversales, que se contemplan como ejes vertebradores de las propuestas didácticas de los distintos módulos y materias que lo componen. Por otro lado, planteamos competencias relacionadas con las funciones docentes, tales como las de planificar, evaluar, intervenir, etc.

### ***Competencias transversales***

El desarrollo de las competencias transversales, en el caso del futuro profesorado, comporta una doble vertiente: la relativa al desarrollo de las competencias en sí y la relacionada con la capacidad para promoverlas en su futuro alumnado. En nuestra propuesta incluimos cinco competencias elementales que deben promoverse en la formación docente.

#### **2.1. Competencia para reflexionar críticamente sobre la realidad y sus causas, y disposición a asumir una postura ética congruente con la defensa del bien común**

Consideramos primordial que el profesorado tenga una competencia avanzada en reflexión sobre los conflictos existentes en la sociedad y en el mundo, y sobre las injusticias y sus causas, que defienda los derechos humanos y la inclusión de todas las personas en la escuela y en la sociedad, la participación democrática en asuntos públicos, la concordia y el diálogo entre grupos humanos, que reivindique condiciones tanto de vida como laborales, justas y sostenibles, para todo el mundo.

#### **2.2. Competencia para el análisis, la síntesis y la gestión de la información**

La competencia para el análisis, síntesis y gestión de la información está relacionada con el concepto de alfabetización digital, entendida como «la capacidad de localizar, analizar y utilizar de forma efectiva la información» (Fernández Marcial, 2008, p. 23). La importancia del

desarrollo de esta competencia en el profesorado tiene relación con el contexto social actual, en el cual las vías de transmisión del conocimiento se han multiplicado y es necesario tener sentido crítico para poder discriminar informaciones falsas, fake news o posverdades.

La habilidad de examinar, exponer o argumentar ideas otorgará al profesorado una comprensión más profunda de las situaciones a las que nos enfrentamos, facilitando la descripción clara, la revelación de posibles conexiones y la construcción de nuevos conocimientos a partir de los que ya poseen.

### **2.3. Competencias para la creatividad y habilidades de resolución de problemas**

La competencia creativa se refiere a la capacidad de una persona para generar nuevas ideas y soluciones innovadoras a problemas o desafíos que se presentan en su vida personal o profesional. Esta competencia se evidencia cuando el profesorado desarrolla la habilidad de observar y comprender el mundo que le rodea, encuentra patrones y conexiones entre las cosas, y utiliza esta información para crear nuevas formas de pensar, actuar y crear.

La competencia de resolución de problemas se asocia con la capacidad del profesorado para comprender y resolver situaciones complejas en las que un solo método no proporciona la solución inmediata. Incluye la voluntad de involucrarse en tales situaciones para lograr desarrollar el potencial de las personas como ciudadanas constructivas y reflexivas. La aplicación de estrategias para resolver problemas de forma eficaz y eficiente y aprender a elegir ante las posibles alternativas, garantiza el rendimiento académico, el éxito personal y profesional, por lo que estas competencias fundamentales se demandan en los contextos sociales, no solo en la profesión docente.

### **2.4. Competencias interpersonales, para el liderazgo compartido y la gestión de grupos y para aprender profesionalmente en colaboración con otras/os docentes**

Entendemos que los profesionales de la educación deben adquirir la capacidad para interactuar con los demás (alumnado, compañeras y compañeros docentes, madres y padres, etc.) en diversas situaciones educativas. La competencia en habilidades interpersonales incluye comunicación verbal y no verbal, empatía, escucha activa, resolución de conflictos, cooperación, trabajo en equipo y adaptabilidad social, necesarias para establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, comunicarse de manera clara y efectiva y resolver problemas sociales constructivos.

La competencia de liderazgo implica la capacidad de coordinar y organizar eficazmente grupos de trabajo, propiciando un ambiente adecuado, inspirando acciones, orientando y apoyando a los miembros de los equipos docentes para alcanzar los objetivos fijados. Desde el rol de líder pedagógico, es importante que la o el docente de Primaria recoja evidencias a partir de procesos de evaluación para compartirla entre los docentes del centro e identifique qué aprendizaje profesional pretende desarrollar. Asimismo, otra de las funciones del líder pedagógico es garantizar que los equipos docentes trabajen cooperativamente en la escuela y aprendan de manera colaborativa para mejorar las competencias profesionales y, sobre todo, el aprendizaje del alumnado, contemplando procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a sus necesidades.

Finalmente, la competencia para aprender profesionalmente en colaboración con otras/os docentes implica que el profesorado del futuro adquiera, en la formación inicial, la competencia de aprender colegiada, de problematizar la enseñanza, identificar necesidades de mejora y plantear intervenciones orientadas a mejorar el aprendizaje y el bienestar del alumnado, monitorizarlas, obtener evidencias, analizarlas y sacar conclusiones, y planteando nuevos procesos de mejora en investigación-acción colectiva. Buchanan et al. (2020) sostienen que el aprendizaje profesional es un aspecto crítico de los procesos de cambio continuos, donde se exploran nuevas pedagogías con colegas. Compartir ideas con otros de una manera solidaria y colaborativa contribuye en las escuelas al desarrollo de una visión propia abierta a establecer principios compartidos. Asimismo, dado el carácter generalista del docente de Educación Primaria, este ha de tener un conocimiento amplio y profundo de una gran diversidad de materias. Para enseñar cualquiera de ellas, es preciso generar confianza entre los compañeros y compañeras y compartir enfoques pedagógicos, aplicando los principios de aprendizaje compartido (Parker et al., 2016).

## 2.5. Competencia en formación continua y desarrollo profesional

Los continuos cambios sociales, científicos, tecnológicos, educativos, legislativos, etc. requieren que las y los docentes necesiten actualizarse constantemente, adquirir nuevas capacidades y aprender nuevas estrategias y contenidos. Esto incluye, entre otras cosas, saber identificar las propias necesidades de formación, plantearse metas de desarrollo profesional, monitorizar y evaluar los progresos en el aprendizaje de competencias profesionales, buscar oportunidades de formación, asistir a cursos, talleres o conferencias relevantes, encontrar, seleccionar y acceder a fuentes de información sobre buenas prácticas y prácticas basadas en la evidencia u otra información de relevancia profesional, colaborar con otros docentes en grupos de trabajo o iniciativas de formación en el centro educativo, y aplicar nuevos conocimientos y habilidades en su práctica profesional. Esta competencia implica un compromiso constante con la mejora profesional y la disposición a adaptarse a los cambios en la educación y en la sociedad.

### ***Competencias relacionadas con las funciones docentes***

El futuro profesorado, en el ejercicio de su profesión, deberá desarrollar competencias prácticas (entendidas como una combinación de distintos saberes, aptitudes, habilidades, destrezas, capacidades, valores y actitudes) para afrontar los problemas cotidianos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes del alumnado.

La competencia está ligada al desempeño académico y profesional, se vincula a un contexto determinado o situación concreta, pero debe ser transferible a otros contextos (personales, sociales y laborales) e integra diferentes tipos de capacidades.

Algunas de estas competencias se describen en la tabla 1 y están orientadas en sus descriptores a responder flexiblemente a las necesidades educativas que surgen al realizar determinadas tareas educativas.

Tabla 1

Competencias relacionadas con las funciones docentes

a	Competenci	Aspectos relacionados
Analizar el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo de enseñanzas mínimas (niveles curriculares, elementos y relaciones)</li> <li>- Centro (Plan de Centro, Proyecto Educativo, ROF, proyecto de gestión, programaciones didácticas y autoevaluación; cultura y geografía local)</li> <li>- Entorno próximo, instalaciones, equipamientos, materiales (convencionales, reciclados...) y TIC</li> <li>- Alumnado (características, intereses, etc.)</li> </ul>
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos, características, clasificaciones, tipos, etc.</li> <li>- Programación de aula, situaciones de aprendizaje, sesiones.</li> <li>- Centro de interés, justificación, producto final, concreción curricular, secuenciación didáctica, DUA (principios y pautas; medidas generales y específicas), evaluación aprendizaje y enseñanza.</li> <li>- Conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña y su didáctica.</li> </ul>
Intervenir el proceso de enseñanza-aprendizaje.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos, características, clasificaciones, tipos, etc.</li> <li>- Metodologías básicas, activas, contemporáneas, etc.</li> <li>- Control del aula, clima de aula, emociones, etc., en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña.</li> <li>- Fomento de competencias para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.</li> </ul>
Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos, características, clasificaciones, tipos, etc. (validez, fiabilidad, tipos: hetero-, co- y autoevaluación, evaluación formativa, evaluación inicial, formativa, sumativa)</li> <li>- Evaluación del aprendizaje</li> <li>- Evaluación de la enseñanza</li> <li>- Criterios de evaluación relacionados con las competencias específicas.</li> <li>- Instrumentos y procedimiento de evaluación adecuados a los criterios de evaluación.</li> </ul>
Coordinar en equipo las diferentes actividades docentes.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programaciones didácticas, planificación interdisciplinar, actividades complementarias, etc.</li> <li>- Responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes, directivos y familias para el logro de objetivos o metas de las actividades.</li> </ul>

Tabla 1

Competencias relacionadas con las funciones docentes

a	Competenci	Aspectos relacionados
Desempeñar tareas de tutorización del alumnado.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutoría del alumnado.</li> <li>- Dirección y orientación de su aprendizaje y apoyo en su proceso educativo.</li> <li>- Colaboración con las familias.</li> </ul>
Aplicar la docencia basada en la evidencia, innovación docente y la formación permanente a lo largo de la carrera docente.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica basada en las evidencias: Toma de decisiones docentes (planificar, enseñar, evaluar...) basadas en la evidencia científica sobre las prácticas que han demostrado ser las más eficientes, teniendo en cuenta la propia experiencia docente y el contexto. Búsqueda de evidencia científica, comprensión y evaluación de la investigación educativa, aplicación de la evidencia científica en el aula.</li> <li>- Innovación docente en todos los aspectos de la enseñanza (planificar, enseñar, evaluar, contenidos, materiales, metodologías, planificación, evaluación).</li> <li>- Formación permanente.</li> </ul>

### 3

## ¿Cómo enseñar y cómo evaluar? Estrategias metodológicas para promover un aprendizaje auténtico

### 3.1. ¿Cómo enseñar?

El cómo enseñar está relacionado y condicionado por el resto de elementos del currículum. Entre las formas clave de enseñar consideramos esencial abordar el aprendizaje y la enseñanza partiendo de la complejidad, el desarrollo de un pensamiento holístico, y considerando necesaria una formación integral, e impregnando el currículum de valores que fomenten la paz, la valoración de la diversidad y pluralidad, la responsabilidad social, todo ello bajo un enfoque de equidad y de una educación para el desarrollo sostenible (EDS).

Las incertidumbres que produce el cambio acelerado en el que se ha instalado la sociedad hace necesario abordar esa situación de transitoriedad y de precariedad que viven los seres humanos, donde ya nada se considera que perdure volviendo a la sociedad líquida y en última instancia parte de la ciudadanía a nivel social y personal vive cada vez sumergido en situaciones volátiles y evanescentes. Ello unido al incremento permanente de personas que viven solas y vinculadas a la sociedad fundamentalmente a través de redes virtuales en las que con frecuencia se propagan la desinformación, el miedo, el odio..., nos plantea la necesidad de fortalecer la dimensión social del ser humano que es inherente a nuestra especie, ya que tenemos

una naturaleza social, y el pensamiento colectivo o social ha sido el que ha producido nuestro avance.

Por otro lado, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa y su uso como herramienta de aprendizaje prioriza, entre otras, la necesidad de reflexionar y analizar sobre lo que necesita y las respuestas que genera la IA, potenciar las habilidades lingüísticas y cognitivas para formular las preguntas correctas y la creatividad.

Una visión compleja de la realidad y una formación integral, que incluya no solo contenidos teóricos, sino la incorporación de unos valores y principios éticos, en los estudios universitarios de grado, son los insumos necesarios para que las personas egresadas, además de estar especializadas en sus campos de conocimiento, puedan contribuir a la sostenibilidad y afrontar las innovaciones permanentes de una sociedad en cambio acelerado, cimentar el pensamiento crítico y analítico, y afrontar las incertidumbres y los cambios disruptivos que se presenten colaborando como profesionales y formando parte de una ciudadanía participativa, reflexiva y formada (Bastianoni et al., 2019; Kinchin, 2023; Menon y Suresh, 2020; UNESCO, 2017).

Las metodologías varían sustancialmente dependiendo de la posición en la que abordamos la enseñanza y el aprendizaje, de la dimensión social que se otorgue a la educación y del tratamiento del conocimiento. Para conseguir una correcta interpretación de la propuesta que aquí se presenta, partimos de que cualquier clasificación humana que se proponga ni puede ser completa, ni perfecta y que siempre se puede organizar o clasificar de otra forma y siguiendo otros criterios. Por otro lado, los elementos de una clasificación no son elementos aislados, sino que pueden y deben ser concebidos como opciones que se pueden hibridar. En este espíritu vamos a aglutinar las metodologías respecto a tres ejes: el tratamiento del conocimiento, el aprendizaje, y la vinculación con la sociedad.

Centrándonos en la naturaleza del conocimiento, es innegable que la división del conocimiento y la creación de distintas áreas, disciplinas y especialidades ha permitido un incremento exponencial del conocimiento. No obstante, en los avances también surgen problemas y riesgos, y es por ello, que, Morín (2011) afirma que la atomización excesiva del conocimiento lleva a cegueras en el propio conocimiento, al perder los científicos y la sociedad una visión global que es necesaria para poder interpretar la complejidad de la naturaleza, de los sistemas y de las relaciones humanas siendo por ello necesarias metodologías transdisciplinares.

Teniendo en cuenta esta complejidad es pertinente plantear experiencias y situaciones de aprendizaje en las que el estudiantado (de forma grupal o individual) se vea obligado a no dar respuestas simples y lineales, sino que necesite acudir a distintos tipos de conocimientos (conceptuales, de procedimientos, y actitudes y valores) y de áreas de conocimiento, y tener en cuenta los contextos socios-culturales-naturales.

En esta línea, independientemente de la singularidad de cada materia o área de conocimiento, es recomendable incorporar experiencias educativas que propicien un tratamiento multidisciplinar, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad del conocimiento, y fomentar la transversalidad.

Hannon et al. (2018) proponen la interdisciplinariedad en la educación superior, para romper las limitaciones de las disciplinas y porque los problemas complejos exigen el dominio de conocimientos múltiples; además, Fredman (2023) vincula la interdisciplinariedad con la sostenibilidad y aboga por su aplicación tanto en las instituciones de educación superior (IES) como con la sociedad.

La transdisciplinariedad es una herramienta para abordar la complejidad en las IES (García et al., 2019; Geli et al., 2019); que resulta apropiada para aproximarse a temas como la equidad, la pluralidad y la diversidad (Estrada-García et al., 2021); la sostenibilidad (Tijmsma et al., 2022) y las competencias ciudadanas (Harris, 2021), y ello conlleva la necesidad de trabajar de forma transversal en las Instituciones de Educación Superior para poder comprender la complejidad de las temáticas (Álvarez-Arregi y Arregit, 2019).

La OCDE (2021) plantea la necesidad de que la educación contribuya a construir economías y sociedades más inclusivas, justas, con equidad y sostenibles al considerar el futuro de la Educación para el 2030; y para ello considera cada vez más importante la interrelación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y las tradiciones culturales y locales. Esta vinculación con la cultura y la sociedad nos lleva a plantear metodologías que cuenten con la sociedad y las problemáticas sociales y ambientales en las que está envuelta la Humanidad. En esta línea, las actividades prácticas, colaborativas y en un contexto de vida real favorecen la adquisición de las competencias de sustentabilidad y responsabilidad social (Albareda y Alférez, 2016).

Por todo ello, planteamos que las propuestas metodológicas implementadas en la formación docente del profesorado deberían tener las siguientes características:

#### **a) Metodologías inclusivas centradas en el alumnado**

La personalización de los aprendizajes prácticos debe suponer una superación de la acumulación de saberes, tal como explica López Margall (2020, p. 14):

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en este contexto exigen la puesta en práctica en la escuela de metodologías pedagógicas centradas en el aprendiz y en la personalización de los aprendizajes, así como en el desarrollo de competencias para la vida. Esto implica que el objeto de estudio de la escuela ya no ha de ser únicamente la acumulación de saberes de las áreas de conocimiento, sino que hay que poner el foco en la vida, en la adquisición de habilidades y estrategias para la resolución de diferentes situaciones prácticas y complejas de la realidad y en la capacidad para resolverlas de forma satisfactoria.

El hecho de poner al aprendiente, y sus características individuales, en el centro del proceso de aprendizaje (Escudero Muñoz, 2016) fomenta la participación activa, la creatividad, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento, con lo que potencian un aprendizaje auténtico y efectivo, centrado en el alumnado (Trujillo-Sáez, 2019), las relaciones positivas entre maestro/a y estudiante (Coll y Onrubia, 2019), la metacognición (Imbernón, 2017; Ruiz Martín, 2018; 2019) o la enseñanza basada en la evidencia (Ruiz Martín, 2020).

## b) Metodologías activas en evolución

Las metodologías activas son enfoques educativos que involucran al estudiantado de manera participativa en el proceso de aprendizaje. ¿Por qué emplearlas? Se alejan del modelo tradicional de enseñanza, en el que docente era el principal transmisor de información. Estas estrategias pedagógicas empoderan al alumnado, permitiéndoles ser protagonistas de su propio aprendizaje y contribuyendo a un proceso más dinámico y enriquecedor.

Las prácticas educativas, tal como propone Zabala Vidiella (2020, p. 5), deben ser cuestionadas constantemente para adaptarse a la evolución de la propia sociedad:

La necesidad de cambio y transformación, más allá del papel que la escuela ha de cumplir en la sociedad, cuestiona la mayoría de las prácticas educativas –muchas de las cuales con décadas de existencia– que han conformado no solo el saber hacer, sino también el propio pensamiento del profesorado.

En este sentido, si bien se valora positivamente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, creemos que su incorporación no ha generado un cambio sustancial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las TIC se adaptan a las metodologías implementadas en las aulas, pero no han ayudado a modificar significativamente las prácticas docentes. Es necesario determinar cómo y en qué medida las TIC pueden potenciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Deben utilizarse como herramientas que influyan directamente en el conocimiento, que fomenten la reflexión y estimulen la creatividad del alumnado para lograr un impacto real en su aprendizaje.

## c) Metodologías que tienen en cuenta los principios y autores “clásicos”

Los continuos y más recientes avances en la investigación educativa deben ser tenidos en cuenta a la hora de plantear los diversos modelos metodológicos. No obstante, no es conveniente prescindir de las teorías y de las figuras pedagógicas que han ido enriqueciendo, a lo largo de los siglos, el mundo educativo con valiosas aportaciones y soluciones a los problemas que tuvieron que afrontar. Algunas de dichas teorías y corrientes han sido recogidas de este modo por Zabala Vidiella (2020, p. 5):

Es en el pasado siglo cuando el desarrollo científico sobre el aprendizaje, a pesar de su aparente enfoque diferenciado –conductismo, cognitivismo, constructivismo, conectivismo, psicoanálisis, etc.–, resultado, entre otras cosas, de su atención preferente al sujeto cognitivo, afectivo o conductual, permite la construcción de teorías complementarias más allá de las explicaciones de cómo se produce el aprendizaje en el cerebro: teorías de la metacognición; del procesamiento humano de la información; de la asimilación; de la genética del desarrollo intelectual; teoría sociocultural del aprendizaje; de los componentes afectivos, relacionales y psicosociales; inteligencia emocional... Y, últimamente, gracias a los avances tecnológicos, las aportaciones de las neurociencias.

## d) Metodologías coherentes y plurales

La coherencia entre la teoría (modelos metodológicos) y la práctica (metodología docente) resulta esencial para la formación inicial del profesorado. En la legislación española en vigor se destaca la importancia de la necesaria coherencia entre objetivos formativos, competencias, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación (concretamente en el artículo 4

del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias). Esto implica la conveniencia de estudiar y trabajar con metodologías plurales, tal como se explicita en el documento de Alegaciones al proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria:

La formación de maestros/as requiere la utilización de diversas metodologías, ya que las competencias y los contenidos a desarrollar son muchos y muy diversos, en su naturaleza y en su alcance. Por tanto, es difícil acotar el ¿cómo enseñar en la formación inicial de maestros/as? No obstante, no todas las respuestas a esta pregunta son válidas. Se cuenta con un buen número de enfoques didácticos y de estrategias metodológicas que la investigación y la innovación educativas han mostrado que son adecuados para el desarrollo de competencias profesionales del profesorado. Entre ellas podemos citar: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje y servicio, indagación, lesson study, estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos, design thinking, gamificación, clase invertida o seminario socrático, etc. (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, 2023, pp. 6-7).

### e) Metodologías compartidas y consensuadas

La necesaria y deseada coordinación docente también debe orientarse hacia la puesta en común y el debate sobre las metodologías utilizadas o sobre los logros y dificultades de los distintos modelos metodológicos. Y no solo entre áreas de conocimiento o disciplinas afines. Es lo que López Margall (2020, p. 14) denomina “procesos de cooperación interdisciplinar”:

La integración de saberes y conocimientos en un mundo que cada vez es más global requiere poner en práctica una coordinación y una colaboración entre los profesionales de la educación que permita trabajar para que el alumnado pueda tener a su alcance todas las ayudas necesarias para saber adaptarse a un mundo en constante evolución.

Esta cooperación o coordinación docente debería también contemplar no solo el intercambio de opiniones o experiencia, sino el enriquecimiento de distintos puntos de vista sobre la planificación o la evaluación, tal como señala Hattie (2017, p. 58) al subrayar “la importancia de que los profesores se critiquen entre sí constructivamente, planifiquen y evalúen de manera conjunta y encuentren muchas otras formas de trabajar juntos”.

### 3.2. ¿Cómo evaluar?

La evaluación puede entenderse como “un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, desde que comienza ese proceso, permite valorar lo conseguido y, en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa del aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo” (Casanova, 2011, p. 84).

Dicho proceso debe plantearse en función de las competencias profesionales docentes planteadas en el apartado 2: Qué enseñar. Estas competencias se han expuesto en dicho documento en dos categorías: en primer lugar, las competencias transversales (ejes vertebradores de las propuestas didácticas de los distintos módulos y materias que lo componen) y, por otro lado,

las competencias relacionadas con las funciones docentes. En la segunda categoría se plantea una competencia directamente relacionada con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contempla los siguientes aspectos:

- Conceptos, características, clasificaciones, tipos, etc. (validez, fiabilidad, tipos: hetero-, co- y autoevaluación, evaluación formativa, evaluación inicial, formativa, sumativa)
- Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza
- Criterios de evaluación relacionados con las competencias específicas.
- Instrumentos y procedimiento de evaluación adecuados a los criterios de evaluación.

Tal como se planteó en el documento de Alegaciones al proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria:

Una evaluación del desarrollo de competencias tendrá que centrarse en valorar, con criterios e instrumentos adecuados, el desempeño de dichas competencias, involucrando al propio estudiante en el análisis detenido de su propio desarrollo de aprendizaje; no se trata de que localice el qué ha aprendido, sino el proceso que le ha ayudado a aprender. Para ello, la función tutorial y la retroalimentación son procesos clave que promueven una evaluación “cómo y para” el aprendizaje. (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, 2023, p. 7)

Sin embargo, la elección de los modelos de evaluación no es una cuestión simple ni secundaria, y es conveniente que vaya precedida por una reflexión profunda sobre su sentido y utilidad para el alumnado concreto al que va dirigida la evaluación. Siguiendo a Casanova (2011, pp. 82-83), creemos que el modelo de evaluación que se implemente debe tratar de conseguir:

- Conocer al alumnado.
- Detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje.
- Detectar las dificultades que debe superar.
- Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista.
- Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender.
- Valorar los progresos en función de las posibilidades.
- Estimular al alumnado valorando sus logros.
- Innovar el currículum, en sus metodologías, actividades, recursos...
- Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado.
- Conseguir que “todos” se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad.
- Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, sus intereses o motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, sus culturas, sus contextos sociales, sus circunstancias singulares más o menos permanentes...
- Incorporar la equidad al sistema.

En el estudio de Hattie (2017) se evidencia que entre las intervenciones didácticas que generan mayor impacto (grado alto) en el aprendizaje del alumnado se encuentran la autoevaluación y la evaluación formativa. Tras analizar una gran cantidad de investigaciones educativas, Hattie (2017) concluye que existen una serie de variantes que sin duda aumentan significativamente el rendimiento del estudiantado y contribuyen a promover un aprendizaje auténtico, tales como:

- Una comprensión nítida y compartida de los objetivos de aprendizaje y del progreso, lo cual guiará a cada estudiante a entender qué se espera de él/ella y cómo puede alcanzar esos objetivos.
- Un uso oportuno, específico, orientado al proceso y constructivista de la retroalimentación como práctica habitual del proceso de enseñanza. Es decir, se aboga por proporcionar retroalimentación de manera estratégica y constructiva (concreta y relacionada directamente con el objetivo de aprendizaje) durante todo el proceso de enseñanza, considerando el contexto y las necesidades individuales del estudiantado (en el momento adecuado, cuando está listo para recibir comentarios sobre su desempeño).
- Una gestión de aula efectiva, que genere un ambiente de respeto y apoyo mutuo y que sea percibido como un entorno seguro en el que animarse a cometer errores de los que aprender; además, al crear un ambiente inclusivo en el aula, involucraremos a todo el grupo en actividades significativas, facilitando un ambiente donde todos se sientan valorados y motivados a participar.
- El fomento del desarrollo de habilidades metacognitivas, de la independencia y la responsabilidad por parte del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje. La metacognición implica reflexionar sobre el propio aprendizaje y así trascender el aprendizaje memorístico para buscar la comprensión. Esto es lo que Hattie (2017) denomina el “aprendizaje visible” para el alumnado, o, dicho de otro modo, el aprendiz se hace consciente de su propio aprendizaje para gradualmente desarrollar su capacidad para aprender de manera autónoma. Es preciso que asuman un papel activo en su proceso de aprendizaje, evaluando y mejorando para transferir la capacidad de aprendizaje a otros campos y situaciones.
- Una enseñanza basada en la evidencia científica, lo cual exige que el profesorado esté al tanto de la investigación actual y que base su docencia y evaluación en metodologías que hayan demostrado ser efectivas.
- Las prácticas recurrentes de evaluación continua a fin de ajustar la enseñanza a las necesidades y el progreso real que vayamos detectando en el estudiantado.

En definitiva, para plantear el modelo de evaluación que queremos se deben seleccionar los elementos comunes esenciales que todo ciudadano o ciudadana necesitará para la vida futura. En este sentido, Casanova (2011, p. 84) sintetiza su propuesta de este modo:

La comunicación (oral, escrita, en varias lenguas...), el dominio de las tecnologías de la información, el trabajo cooperativo, el conocimiento de otras culturas y de otras personas, el dominio de su propio acervo cultural, la competencia emocional, la autonomía personal, las relaciones interpersonales positivas, la aceptación y valoración de las diferencias...

No solo el futuro, también el presente, debe inspirar nuestros modelos de evaluación. A la hora de plantear qué y cómo evaluar debemos tener en cuenta el tipo de maestros y maestras que estamos formando (según lo indicado en el documento 1: Para qué enseñar) que deben para enseñar y aprender en un mundo hiperconectado con altos grados de deshumanización; que deben estar preparados para una escuela diversa y una escuela compleja; que deben trabajar por

una escuela inclusiva y justa; que deben tener una actitud colaborativa, resiliente y crítica ante un mundo competitivo, excluyente y centrado en el consumo.

En definitiva, creemos que la evaluación debe siempre tener un enfoque formativo, algo que resulta fundamental para mejorar la calidad del aprendizaje en el aula. A diferencia de la evaluación tradicional, que se centra en el resultado final, la evaluación formativa se enfoca en el proceso de aprendizaje. La práctica de un sistema de evaluación formativa y compartida en el grupo clase conduce a la adquisición de una autonomía progresiva del alumnado en el proceso de adquisición de los aprendizajes. Su objetivo principal es proporcionar retroalimentación continua y personalizada (Escudero Muñoz, 2015). La evaluación formativa contribuye a crear un ambiente de clase más inclusivo y permite a docentes y estudiantes reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, realizando los ajustes necesarios para alcanzar las metas fijadas.

## 4

### Condiciones necesarias para el desarrollo del Grado de Educación Primaria

Ideas relacionadas con las condiciones que desde la universidad se debe garantizar a los y las estudiantes, para ofrecerles un entorno adecuado en su formación integral, preparándoles para afrontar los desafíos del sistema educativo actual y mejorar la calidad de la enseñanza.

#### En relación con las infraestructuras y recursos:

##### a. Instalaciones Adecuadas:

- Aulas equipadas con tecnología moderna.
- Laboratorios y aulas de informática.
- Bibliotecas con acceso a recursos educativos actualizados.
- Espacios para actividades artísticas y deportivas.

##### b. Recursos Didácticos:

- Materiales pedagógicos y educativos.
- Acceso a bases de datos académicas y recursos digitales.
- Software educativo y herramientas de aprendizaje en línea.

#### En lo que respecta al cuerpo docente:

##### a. Calidad del Profesorado, sería interesante contar con:

- Profesores con experiencia y formación en educación primaria.
- Personal docente con titulación de postgrado y participación en investigación educativa.
- Profesores con habilidades en metodologías innovadoras y TIC.

##### b. Desarrollo Profesional del Profesorado:

- Programas de formación continua para los profesores.
- Participación en congresos y seminarios educativos.
- Incentivos para la investigación y publicación académica.

### **En cuanto al currículo y plan de estudios:**

#### **a. Diseño Curricular Actualizado:**

- Plan de estudios alineado con los estándares educativos nacionales e internacionales.
- Inclusión de asignaturas obligatorias y optativas que aborden las competencias necesarias.

#### **b. Flexibilidad y Adaptación:**

- Adaptación del currículo a las necesidades cambiantes del entorno educativo.
- Oportunidades para la especialización en áreas específicas de la educación primaria.

### **Con relación al apoyo Académico y Administrativo:**

#### **a. Servicios de Orientación y Tutoría:**

- Asesoramiento académico y personal para los estudiantes.
- Tutorías regulares para seguimiento del progreso académico.

#### **b. Apoyo Psicológico y Bienestar:**

- Servicios de consejería y apoyo emocional.
- Programas de bienestar estudiantil y actividades extracurriculares.

### **Sobre las prácticas y experiencia profesional:**

#### **a. Convenios con Centros Educativos:**

- Acuerdos con escuelas para la realización de prácticas.
- Supervisión y evaluación de las prácticas por parte de tutores cualificados.

#### **b. Programas de Prácticas Bien Estructurados:**

- Planificación y coordinación de prácticas en diferentes niveles y contextos educativos.
- Integración de las prácticas con la formación teórica.

### **Con relación a la evaluación y mejora continua:**

#### **a. Sistemas de Evaluación Eficaces:**

- Evaluación continua del progreso académico de los estudiantes.
- Retroalimentación constructiva y mecanismos para la mejora.

#### **b. Mejora Continua del Programa:**

- Evaluaciones periódicas del programa de estudios y metodología.
- Incorporación de avances en investigación educativa y mejores prácticas.

### **Respecto a la innovación y las tecnologías educativas:**

#### **a. Integración de Tecnologías:**

- Uso de plataformas de aprendizaje en línea y herramientas digitales.
- Formación en competencias digitales para estudiantes y profesores.

b. Fomento de la Innovación:

- Apoyo a proyectos innovadores y métodos de enseñanza creativos.
- Participación en redes de innovación educativa y colaboración con otras instituciones.

### **Sobre la internacionalización y la movilidad:**

a. Programas de Intercambio y Movilidad:

- Oportunidades para realizar parte de los estudios en universidades extranjeras.
- Convenios con instituciones educativas internacionales.

b. Perspectiva Global en la Formación:

- Inclusión de contenidos y experiencias que promuevan una visión global de la educación.

## 5 Referencias

- Ainscow, M., Both, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Albareda, S. y Alférez, A. (2016). A collaborative programme in sustainability and social responsibility. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 719-736.
- Álvarez-Arregi, A. y Arregit, X. (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza responsable y sostenible. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480. <https://doi.org/10.17811/rific.48.4.2019.447-480>
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Bastianoni, S., Coscieme, L., Caro, D., Marchettini, N. y Pulselli, F. M. (2019). The needs of sustainability: The overarching contribution of systems approach. *Ecological Indicators*, 100, 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2018.08.024>
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata
- Buchanan, R., Mills, T., & Mooney, E. (2020). Working across time and space: Developing a framework for teacher leadership throughout a teaching career. *Professional Development in Education*, 46(4), 580-592. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787204>
- Carballo, R., B. Morgado y M.D. Cortés-Vega. (2021). Transformando las concepciones docentes de la discapacidad y la educación inclusiva a través de un programa de capacitación. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 25(7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. <https://doi.org/10.15366/riec2011.4.1.004>
- Coll, C. y Onrubia, J. (Eds.). (2019). *El aprendizaje escolar y la construcción del conocimiento*. Editorial Graó.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) (2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, de 16 de julio de 2010. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d3.pdf>
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa
- Cortés González, P.; Leite Méndez, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 199-214. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.013>
- Day, C y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Narcea.
- De la Herrán, A., Paredes, J. y Monsalve, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana.
- Escudero Muñoz, J. M. (2015). Evaluación formativa y compartida: Principios, prácticas y retos. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 158-174.
- Escudero Muñoz, J. M. (2016). *La mejora de la educación: Ideas, políticas y prácticas*. Síntesis.

- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Paidós.
- Estrada-García, A., Collado-Ruano, J., Del Río, J. L. y Tubay, F. (2021). La transdisciplinaria del currículo para fomentar la equidad social en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador. *Praxis Educativa*, 16, e2118336. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18336.076>
- European Commission (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission “Rethinking Education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes”. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/79b11bf0-872d-4c8b-ac2c-3c4a26dbb885/language-en>
- European Commission (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- European Commission (2013b). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf)
- European Commission (2018). COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022a). Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training – Final report. Publications Office of the European Union <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022c). *Investing in our future – Quality investment in education and training*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/45896>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022d). *The next decade of European education*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/212782>
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2023). Alegaciones al proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria. Aprobadas en Junta de Centro el 16 de marzo de 2023.
- Fernández Marcial, V. (2008). La gestión de la información y las habilidades informacionales. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (51), 19-27. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/645>
- FIER (2010). Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report. University of Jyväskylä. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/ec2>
- Fombona, J., & Pascual, M. A. (2020). Percepción de los estudiantes de Maestro de Educación Primaria sobre su competencia digital, urgencias formativas detectadas. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 105–128. <https://doi.org/10.6018/educatio.425691>

- Fredman, P. (2023). Higher education based on cooperation and interdisciplinarity has a key role in a global sustainable development. *On the Horizon*, 31(1), 42-46. <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2022-0043>
- Freire P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno.
- Garcés M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García, D. A., Henao, C. F., Sepulveda-Aguirre, J. A., Silva, M. V., Luján, G. y Estebán, M. G. (2019). Educar en la complejidad de la sociedad digital: transdisciplinarietà en la docencia universitaria. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação (RISTI)*, E-20, 528-540. <http://www.risti.xyz/issues/ristie20.pdf>
- Geli, A. M., Collazo, L. M. y Mulá (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1102-1118. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102)
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Víctor Grifols i Lucas.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Hannon, J., Hocking, C., Legge, K. y Lugg, A. (2018). Sustaining interdisciplinary education: developing boundary crossing governance. *Higher Education Research & Developmet*, 37(7), 1424-1438. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484706>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- Hattie, J. (2017). *“Aprendizaje visible” para profesores: maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo.
- Herrero López, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida: Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños,
- Imbernón F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Imbernón, F. (2017). *La práctica reflexiva en la enseñanza: Profesionalidad y formación del profesorado*. Graó.
- Jiménez Sánchez, J. (2018). *¿Qué es la primaria?*. Octaedro
- Kinchin, I. M. (2023). Five moves towards an ecological university. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 918-932. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197108>
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- López Margall, A. (2020). Por una educación basada en evidencias. *Dossier Graó*, (5), 14-15.
- Martínez-Izaguirre, M., Yáñez, C. y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 171-192.
- Martínez, M., Jover, G., Pérez, C. y Villamor, P. (2009). El saber escolar. En Peña, J.V. y Fernández, C.M<sup>a</sup>. (coords.). *La escuela en crisis* (pp. 151-184). Octaedro.
- Meirieu, P. (2004). *En la Escuela hoy*. Octaedro.
- Menon, S. y M. Suresh (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: A literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 1015-1051.
- Montero Mesa, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.

- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Morin, E., Ciurana E.R. y Mota, R.D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Muntaner, J.J., Mut, B. y Pinya, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria, *Siglo Cero*, 52(4), 9-27
- OCDE (2021). *Future of Education and Skills 2030*. OECD. <https://bit.ly/31NUtmy>
- Oña, J.M., Vila, E.S. y González, A. (2024). La inclusión en y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación. En I. Calderón y T. Rascón. (coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 149-169). Octaedro.
- Parker, M., Patton, K. y O'Sullivan, M. (2016). Signature pedagogies in support of teachers' professional learning. *Irish Educational Studies*, 35(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1141700>
- Perez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía Libertaria y nueva educación*. La Llevar-Virus.
- Perez Tornero, J.M., Orozco, G. y Hamburger, E. (2021). *Media and information literacy in critical times: Re-imagining learning and information environments*. Unesco.
- Peters, R.S. (1996). *Ethics and education*. Routledge.
- Ponce Gea, A. I., & Rico Gómez, M. L., (2022). Dificultades y Propuestas para el Maestro Ideal del Siglo XXI: un Modelo desde la Teoría Fundamentada. *Qualitative Research in Education*, 11(1), 01-28. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8865>
- Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. E., & Fernández Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 121–136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>
- Rivas Flores, J.I. y Leite Méndez, A.E. (2014) Comunidad, trabajo docente y democracia en los centros educativos En E. Vila, V. Martín Solbes, M.T. Castilla y E. Sierra (coords.), *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teóricos prácticos* (pp. 99-117). Aljibe.
- Rivas Flores, J.I. y Leite Méndez, A.E. (2013). Aprendiendo a ser docente desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, (436), 34-37.
- Roelofs, E. y Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 123-139.
- Ruiz Martín, H. (2018). Neuroeducación y metacognición: Claves para una enseñanza eficaz. *Psicología Educativa*, 24(1), 45-58.
- Ruiz Martín, H. (2019). Metacognición y aprendizaje: Estrategias para enseñar a aprender mejor. *Revista de Educación*, (384), 17-38.
- Ruiz Martín, H. (2020). *Cómo aprendemos: Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sancho Gil, J.M. y Hernández-Hernández, F. (coords.). (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Octaedro.
- Slee, R. (2012). *La Escuela Extraordinaria. Exclusión, Escolarización y Educación Inclusiva*. Morata.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Subirats, M. (2022). Género y Escuela: los avatares de la coeducación. En C. Rodríguez Martínez y F. Imbernón Muñoz (coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (49-65). Morata. .
- Tijmsa, G., Horn, A., Urias, E. y Zweckhorst, M.B.M. (2022). Training students in inter- and transdisciplinary sustainability education: nurturing cross-faculty staff commitment and

- continuous community collaboration. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, (4), 765-787. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2022-0049>
- Trujillo-Sáez, F. (2018). *Las metodologías ágiles en educación: Una guía para la innovación pedagógica*. Síntesis.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vila, E.S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196.
- Vila, E.S., Calderón, I. y Rascón, M.T. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371.
- Zabala Vidiella, A. (2020). Por un proceso de transformación basado en la fundamentación y las evidencias. *Dossier Graó*, 5, 5-10.