

REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

t a r b i y a

Nº 51 • 2023-2024

UAM

Universidad Autónoma  
de Madrid



# t a r b i y a

---

Revista de Investigación e Innovación Educativa  
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.  
Universidad Autónoma de Madrid

**Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa**, es una publicación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, que pone al alcance de la comunidad educativa nuevas perspectivas de la investigación e innovación en el campo de la teoría de la educación y de las didácticas específicas.

La revista está catalogada en la base de datos IRESIE del Centro de Estudios sobre la Universidad (UCE) de la Universidad Autónoma de México. También en la base de datos de Bibliografía Española de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Los contenidos de la revista están disponibles en formato PDF en la siguiente dirección electrónica:

<https://revistas.uam.es/tarbiya>

#### **Director**

ALFONSO GARCÍA DE LA VEGA (U. Autónoma de Madrid, España)

alfonso.delavega@uam.es

#### **Editora**

ISABEL MARÍA MONTARAZ MORAL (U. Autónoma de Madrid, España)

isabel.montaraz@uam.es

#### **Consejo Editorial**

JOAQUÍN PAREDES LABRA (U. Autónoma de Madrid, España); JOSÉ BERNARDO ÁLVAREZ MARTÍN (U. Autónoma de Madrid, España); MARÍA LUISA ORTEGA GÁLVEZ (U. Autónoma de Madrid, España); MARÍA RODRÍGUEZ MONEO (U. Autónoma de Madrid, España); MIKEL ASENSIO BROUARD (U. Autónoma de Madrid, España); PEDRO GARCÍA-MOCHALES (U. Autónoma de Madrid, España); y PEDRO HILARIO SILVA (IES Francisco Giner de los Ríos y U. Complutense de Madrid, España)

#### **Comité Científico**

JESÚS ALONSO TAPIA (U. Autónoma de Madrid); JUAN JOSÉ APARICIO (U. Complutense de Madrid); ISABEL BRINCONES Calvo (U. de Alcalá de Henares); HORACIO CAPEL (U. de Barcelona); MARIO CARRETERO (U. Autónoma de Madrid); ANTONIO CORRAL (U. Nacional de Educación a Distancia); JUAN DELVAL (U. Nacional de Educación a Distancia); EUGENIO HERNÁNDEZ (U. Autónoma de Madrid); FRANCISCO JAQUE (U. Autónoma de Madrid); ELENA MARTÍN (U. Autónoma de Madrid); JAVIER ORDÓÑEZ (U. Autónoma de Madrid); y JOSÉ OTERO (U. de Alcalá de Henares)

#### **Maquetación y diseño de portada**

LUIS MIGUEL ARIAS PÉREZ

#### **Fotografía de portada**

"SOKCHO, LAGOON Y SEORAKSAN MOUNTAINS (COREA DEL SUR)" ALFONSO GARCÍA DE LA VEGA, 2024

#### **Redacción**

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid

Tel.: 91 497 40 49

tarbiya@uam.es

*Tarbiya no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.*

ISSN: 1132-6239

DOI: <https://doi.org/10.15366/tarbiya2024.51>

# Sumario nº 51

- 5 **PRESENTACIÓN**
- 7 Giro educativo en su contexto didáctico real  
ALFONSO GARCÍA DE LA VEGA
- 11 **ARTÍCULOS**
- 13 La calidad de la enseñanza, la calidad del profesor y la formación del profesorado  
MARÍA RODRÍGUEZ MONEO Y JUAN JOSÉ APARICIO
- 37 La Unión Europea frente a la Agenda 2030: Desafíos de la educación  
REYES CASTILLO FERNÁNDEZ, REYES HERNÁNDEZ-CASTILLA Y JON MARTINEZ-RECIO
- 55 Comunidades de práctica de docentes que usan tecnología. Análisis de dos casos  
JOAQUÍN PAREDES-LABRA Y BARTOLOMÉ RUBIA AVI
- 65 ¿Por qué fracasa la innovación educativa en el aula? El caso del aprendizaje cooperativo  
MANUEL MONTANERO
- 81 En la Educación Primaria: legislación, situaciones de aprendizaje y educación musical  
ÁNGELA MORALES FERNÁNDEZ
- 95 Aplicación didáctica del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación musical  
ISABEL MARÍA MONTARAZ MORAL Y LUNA BENÍTEZ MARTÍN
- 113 A cuenta de los TFE en la Universidad: apuntes sobre una escritura (no solo) académica  
ENRIQUE FERRARI NIETO



# Presentación



# Giro educativo en un entorno de aprendizaje innovador y real

---

## Educational Turn in an Innovative and Real Learning Environment

Alfonso García de la Vega

En este número 51 de la revista *Tarbiya* se ofrecen diferentes perspectivas de investigaciones llevadas a cabo en el seno del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Así también, junto a ellas, hay otras reflexiones y estudios llevadas a cabo fuera de él. En *Tarbiya* se aglutinan diferentes miradas sobre la investigación en la educación. La portada de este número es un reclamo a la internacionalización del Instituto. El director de este Instituto pudo compartir impresiones con otras personas responsables de centros educativos, institutos de investigación educativa y universidades en Corea del Sur. En la imagen, la ciudad de Sokcho (Gangwon), situado en el sector nororiental del país asiático, representa la mirada educativa caleidoscópica del paisaje coreano. En este paisaje contrasta el caserío tradicional y los rascacielos, el puerto y la playa con la albufera y el marco montañoso del Parque Nacional de Seoraksan como telón de fondo. Sokcho en el umbral de la frontera, donde los retazos de un patrimonio histórico relicto evocan el pasado de la guerra fría en vecindad. Ahora esta ciudad contiene brillantes centros educativos, donde el profesorado muestra interés por la formación continua. Y, posiblemente la elaboración de libros de texto orienta sus inquietudes profesionales.

Precisamente, el libro de texto de geografía titulado *평화 통일을 꿈꾸는 속초, 고성, 양양 지리* (2024) [La geografía de Sokcho, Goseong y Yangyang: Soñando con la reunificación pacífica] representa ese sentimiento de la Corea unida como eje discursivo del libro. El libro muestra la riqueza paisajística de la región a través de numerosas fotografías y figuras explicativas. En tanto que en el libro escrito por un grupo de profesores de educación secundaria, titulado *생각이 열리는 교과서 토론. 지리* (Kim et al., 2023), cuya traducción sería “Debate sobre los contenidos del libro de texto: La Geografía”. Este libro muestra una perspectiva articulada sobre temas relevantes en esta disciplina, como los viajes, la multiplicidad de las culturas y los conflictos en los usos de la tierra. Este texto muestra una línea próxima a abordar los temas geográficos como debates y retos de la sociedad (Jones y Lambert, 2018).

Dicha inquietud proviene un profundo deseo de una evolución profesional en la mejora de las estrategias didácticas y los recursos educativos destinados al aprendizaje. En este sentido, *Tarbiya* pretende plasmar su orientación editorial en abarcar todas las líneas de investigación que sustentan el Instituto desde hace décadas, así como incorporar otras nuevas líneas en los próximos años. Además, *Tarbiya* intenta promover la reflexión crítica sobre temas educativos iterativos y aquellos otros relacionados con la normativa educativa, el currículum y la innovación didáctica.

El número 51 de *Tarbiya* se ha organizado en dos apartados. El primero está dedicado a la formación del profesorado y el segundo se orienta hacia la práctica docente. Principalmente, el número pretende mostrar buena parte de la actividad del IUCE-UAM, tanto en la formación de profesorado como en la investigación educativa. Así, buena parte de

las aportaciones publicadas corresponden a miembros del Instituto, incluso en una de sus futuras líneas de investigación. Dicha línea se refiere a la música y la educación. En suma, los artículos de este número de la revista sugieren un giro educativo, plasmado en una formación del profesorado de calidad en un marco educativo de equidad e inclusivo. A ello se incorporan el valor de las habilidades tecnológicas, las secuencias didácticas y el diseño universal de aprendizaje como un contexto didáctico real de dicha intervención docente.

La formación de profesorado siempre ha sido una de las claves germinales del Instituto. En sus últimos años, miembros del Instituto han publicado sobre las cuestiones candentes de dicha formación. Rodríguez Moneo, Aparicio Frutos y Abraham Parellada (2020) proporcionan una revisión a la formación permanente del profesorado desde sus fundamentos pedagógicos, sus líneas estratégicas para llegar a ofrecer pautas y acciones orientadoras para alcanzar la calidad. A su vez, la calidad educativa precisa de unas competencias profesionales que, como afirman Grangeat y Gray (2007), consiste en fomentar el intercambio entre docentes y colaboradores escolares. Unas competencias para la enseñanza que sintetizó Perrenoud (2004), resolviendo y completando la investigación sobre las competencias en la formación del profesorado. Estas competencias exigen al profesorado un compromiso profesional para una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Si bien, las condiciones del contexto social y político intervengan decisivamente en dicho compromiso.

El primer artículo, firmado por María Rodríguez Moneo y Juan José Aparicio, corresponde a una profunda reflexión sobre la formación del profesorado. Esta reflexión corresponde a una de las líneas maestras del Instituto, donde los autores han tenido un papel protagonista a lo largo de los años. Así, los autores se detienen en valorar la necesidad de impulsar el valor de la educación, desde la calidad de la enseñanza como desde la exigencia de un profesorado cualificado. Es más, los autores, considerando las publicaciones sobre los sistemas educativos de éxito, afirman reforzar el binomio calidad y equidad educativa como el impulso necesario para la enseñanza actual.

En esta misma línea, el artículo de Reyes Castillo, Reyes Hernández-Castilla y Jon Martínez-Recio titulado “La Unión Europea frente a la Agenda 2030: Desafíos de la educación” que conduce a continuar sobre la reflexión del artículo precedente en el contexto europeo. Esto es, la Agenda 2030 aglutina los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) que los autores desgranar en un conjunto de metas e indicadores. Y llegan a reconocer que el cuarto ODS suscita la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover el aprendizaje durante toda la vida para toda la ciudadanía. En esta misma línea, estos autores afirman que la Unión Europea trata de reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura. Y, por último, hay que adecuar la tecnología en la educación, pues el devenir de los tiempos ha hecho necesario ajustar el planteamiento didáctico. Así, se encuentra necesario desarrollar las habilidades relacionadas con el pensamiento espacial a través de las aplicaciones.

Por tanto, estos dos artículos muestran la necesidad real de impulsar una educación de calidad y equidad desde la formación del profesorado y desde los marcos legales educativos estatal y europeo. Posiblemente, a estas aportaciones habría que añadir la afirmación de Carbonell (2015) para reforzar el significado de la inclusión educativa. Este autor considera sobre la base pedagógica de Freinet que la educación inclusiva contiene dos principios inseparables: igualdad y diversidad. La igualdad consiste en corregir las desigualdades sociales y conceder los mismos derechos a la infancia. Y la diversidad estriba en adaptarse a las necesidades individuales para igualar el mismo trato a todo el alumnado.

Entre los temas recurrentes se encuentran los tipos de aprendizaje, las estrategias y los recursos educativos, así como su posible puesta en práctica. La cooperación en la escuela constituye uno de esos temas controvertidos sobre su aplicación didáctica real en el aula. En la innovación educativa, el aprendizaje cooperativo posee un largo recorrido desde mediados del siglo pasado. El legado educativo proviene de Freinet, y también de Dewey, forjando el *Movimiento de Cooperazione Educativa* en Italia (Rizzi, 1984).

En un segundo apartado de la revista se podrían incluir los siguientes dos artículos, que son el tercer y cuarto artículos. El tercero está dedicado al uso de la tecnología en la práctica docente y el cuarto atañe al aprendizaje cooperativo. El artículo de Joaquín Paredes-Labra y Bartolomé Rubia Avi se titula “Comunidades de práctica de docentes que usan tecnología. Análisis de dos casos”. La mirada holística de la educación se vertebra a través de las destrezas tecnológicas. Y, esta perspectiva educativa enlaza con las orientaciones educativas de los ODS y también con las recomendaciones de la Unión Europea. Así, el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) de la Unión Europea (UE) promueve una visión común de una educación digital de calidad, inclusiva y accesible en Europa. Además, este Plan pretende ser el apoyo para la adaptación de los sistemas de educación y la formación digital de la ciudadanía europea. En esta línea de la ciudadanía digital existen numerosas aportaciones sobre la ciudadanía espacial sobre el uso ético y racional de las aplicaciones digitales geoespaciales (Gryl y Jekel, 2012) y de las redes sociales en el alumnado de educación secundaria (Gleason y von Gillern, 2018).

El cuarto artículo de la revista se titula “¿Por qué fracasa la innovación educativa en el aula? El caso del aprendizaje cooperativo” firmado por Manuel Montanero. El autor reflexiona sobre la realidad de la innovación educativa, en esa estrecha relación entre la actividad académica y el proceso de enseñanza y el aprendizaje en el aula. Montanero expone la dualidad de la necesaria cooperación en la escuela, cooperar para aprender y aprender para cooperar. Esta dualidad resulta necesaria para el desarrollo educativo del alumnado y para su integración profesional y social. La historia educativa de la cooperación como forma de aprendizaje se remonta a décadas, cuando la cooperación parecía estar asentada en los grupos de renovación pedagógica (Imbernón, 2001). En España, la educación cooperativa se impulsó desde el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, cuya actividad se articulaba en grupos de trabajo y, a través de la intensa actividad e inquietud docente promovían congresos anuales e internacionales en el marco de la FIMEM (*Federation Internationale de Movements d'École Moderne*). Esta actividad promovió numerosas publicaciones y cristalizó en la revista *Kikiriki* hasta 2008, donde se publicaron numerosas aportaciones académicas de pedagogos españoles y extranjeros, así como propuestas docentes realizadas por el profesorado vinculado a dicho Movimiento.

El quinto y sexto artículo corresponden a dos aportaciones desde la educación musical. El quinto artículo se titula “En la Educación Primaria: legislación, situaciones de aprendizaje y educación musical” realizado por Ángela Morales. El sexto artículo se titula “Aplicación didáctica del Diseño Universal del Aprendizaje para la Educación musical” elaborado por Isabel María Montaraz Moral y Luna Benítez Martín. Ambos artículos abordan la educación musical desde las dos aportaciones legislativas a la educación. Por un lado, la clara descripción de los elementos curriculares en relación con la música en Primaria proporciona una idea de la intención educativa sobre esta disciplina. El relato sobre el devenir de la educación musical confluye en las situaciones de aprendizaje que, vinculadas al marco legal educativo, aparecen condicionadas al contexto educativo y al nivel experiencial y escolar del alumnado. Dicha situación de aprendizaje debe contener un conjunto de tareas de progresiva complejidad adecuadas al nivel del alumnado para generar nuevos aprendizajes.

Este artículo se alinea con el artículo sexto en su temática, la educación musical, y en otro enfoque del aprendizaje, pues se aborda el diseño universal de aprendizaje (DUA). Como sucede con otros paradigmas educativos, la influencia de personalidades de la arquitectura ha resultado decisiva en la elaboración de planteamientos pedagógicos. Así, ha sucedido con el aprendizaje reflexivo de Schön (1992), quien formuló la capacidad de adaptación a nuevas situaciones educativas para desarrollar nuevas destrezas profesionales y alcanzar nuevos conocimientos. Así el DUA se convierte en un diseño de intervención educativa innovador, cuya formulación requiere una educación inclusiva, significativa y globalizadora.

Alfonso García de la Vega  
Director IUCE-UAM

## Bibliografía

---

- CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- GLEASON, B., Y VON GILLERN, S. (2018). Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 200–212.  
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/26273880>
- GRANGEAT, M., Y GRAY, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), 485–501.  
<https://doi.org/10.1080/13636820701650943>
- GRYL, I., Y JEKEL, T. (2012). Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. *Cartographica. The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 47(1), 18–28.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. En J. Trilla Bernet (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249–270). Graó.
- JONES, M., Y LAMBERT, D. (2018). *Debates in Geography Education*. Routledge.
- KIM, M., KIM, B., KIM, T., NAM, G., PARK, Y., YOON, J., LEE, J., JO H., CHEON, J., Y CHOI, J. (2023). *생각이 열리는 교과서 토론 지리*. Ewhabooks.
- PERRENOUD, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- RIZZI, R. (1984). Nacimiento y desarrollo de la Pedagogía Popular en Italia. *Cuadernos de pedagogía*, 112, 45–50.
- RODRÍGUEZ MONEO, M., APARICIO FRUTOS, J.J., Y ABRAHAM PARELLADA, C. (2020). *Formación permanente del profesorado. Fundamentos pedagógicos, líneas estratégicas y acciones formativas para lograr un profesorado de calidad*. Pirámide.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

# Artículos



# La calidad de la enseñanza, la calidad del profesor y la formación del profesorado \_\_\_\_\_

## Teaching quality, teacher quality and teacher training \_\_\_\_\_

María Rodríguez Moneo  
y Juan José Aparicio

*Querido señor Germain:*

*Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que le dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.*

*Un abrazo con todas mis fuerzas,*

*Albert Camus*

(Albert Camus: El Primer Hombre)

La carta que Camus escribe a su maestro, tras recibir el premio nobel de literatura en 1957, pone de manifiesto el notable efecto positivo y transformador que puede llegar a ejercer un buen profesor. En la conmovedora respuesta a Camus, el Señor Germain señala que él quiso siempre a sus alumnos y especialmente a aquellos a los que la vida no trató muy bien, como era su caso, y le confiesa que muchos de sus alumnos le recuerdan y le escriben pasados los años.

Un buen profesor contribuye al desarrollo intelectual, motivacional y emocional de sus alumnos, lo que redundará en su adecuada integración en la sociedad de la que forman parte. Como en el caso del Señor Germain, un buen profesor se caracteriza, además, por dedicar una especial atención a aquellos alumnos que más lo necesitan, con el fin de que también ellos puedan experimentar un completo desarrollo que conduzca a su plena integración en la sociedad. Así pues, el profesor cumple un papel determinante para alcanzar la equidad y es el principal garante de que la educación sea una educación de calidad.

## Qué es y cómo lograr una educación de calidad

La educación es un fenómeno altamente complejo. En ella intervienen un conjunto de agentes (profesores, alumnos, compañeros de alumnos, padres, autoridades educativas, etc.) y elementos materiales (medios, recursos, instalaciones, etc.) que interactúan entre sí activamente en un determinado contexto físico y social (Davis y Sumara, 2006). Las interrelaciones de todos estos factores dan forma a un sistema que, a su vez, se articula con otros sistemas más complejos. Así, se entrelaza el sistema de la clase, con el sistema del centro, con las políticas educativas regionales, con las políticas nacionales e internacionales, etc. (Martín y Dismuke, 2018). La complejidad del sistema educativo en el que participan activamente tantos agentes dificulta que pueda darse una definición simple de lo que puede considerarse como una educación de calidad, algo fundamental si se piensa que lo que hace progresar a las personas y a las sociedades no es la educación en general, sino una educación de calidad.

### La educación de calidad

De modo general puede decirse que el sistema educativo ha de promover una educación de calidad en sus distintos niveles, con el fin de lograr que los alumnos desarrollen todo su potencial, de modo que puedan desenvolverse de forma adecuada en la sociedad a la que pertenecen. Para ello, los sistemas educativos han de proponer objetivos educativos que contemplen: (1) cuáles son las características y necesidades de los alumnos para que, a partir de ellas, puedan lograr un adecuado desarrollo cognitivo, afectivo y motivacional; y (2) cuáles son las características y los retos que presenta la sociedad de la que los alumnos forman parte.

Con respecto a los alumnos, la educación es un proceso de enculturación mediante el cual estos han de desarrollar, por un lado, su potencial intelectual y afectivo y, por otro, han de internalizar la cultura de la sociedad en la que están insertos. Así la educación contribuirá, no solo a que nuestros alumnos absorban dicha cultura, sino también a que, gracias al dominio de esta, sean capaces de manejarse en el marco de dicha cultura e, incluso, lleguen a aportar algo para el progreso de esa misma cultura. Cabe señalar, además, que uno de los factores que más contribuyen a la prosperidad de las sociedades se encuentra en el desarrollo y el uso del conocimiento de su población (Schleicher, 2018). El conocimiento y las destrezas de las personas, proporcionados en gran parte por la educación, constituyen uno de los principales componentes de lo que los economistas de la educación han denominado “capital humano”, esencial para el progreso económico y social de los países.

En relación con los retos que presenta la sociedad, uno de los más importantes se deriva de la cada vez mayor movilidad de los ciudadanos (estudiantes y profesionales) debida al fenómeno de la globalización. Fruto de esta globalización está el hecho de que los objetivos y los fines educativos están, en muchos casos, guiados por las recomendaciones de organismos internacionales. Es el caso, por ejemplo, de las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea a los países miembros para articular sus metas educativas atendiendo a las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente. Con la adquisición de estas competencias, que incluyen un conocimiento declarativo -también llamado conocimiento-, un conocimiento procedimental -también llamado destrezas-, junto con determinadas actitudes, se persigue que los ciudadanos sean capaces de desenvolverse exitosamente en la sociedad (Consejo de la Unión Europea, 2006, 2018). Algunas de estas competencias han cobrado un creciente protagonismo, debido a los nuevos desarrollos experimentados por la sociedad de nuestro tiempo. Es el caso, por ejemplo, de la *competencia digital*, imprescindible en nuestra sociedad inmersa en un alto grado de desarrollo tecnológico; o, también, de la *competencia personal, social y del aprender a aprender*, muy relacionada con el conocimiento de uno mismo y con la gestión del propio aprendizaje, esencial en una sociedad que ofrece una amplísima cantidad de conocimientos listos para ser adquiridos; o de la *competencia emprendedora*, basada en la innovación, la creatividad, la anticipación, el

pensamiento crítico, la resolución de problemas y la cooperación, que es fundamental en una sociedad con cambios tan acelerados que obligan a prever y a abordar nuevos problemas y desafíos, algunos de los cuales aún no se han manifestado.

Las propuestas educativas globales también se ofrecen a un cada vez mayor número de países. Así, la Unesco ha establecido una serie de objetivos educativos dirigidos a garantizar una educación inclusiva de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. La OCDE (2019), por su parte, señala que los mejores sistemas educativos combinan calidad y equidad, facilitando que todos los estudiantes accedan al aprendizaje de las competencias clave y garantizando que tengan oportunidades para desarrollar todo su potencial para su adecuada incorporación a la sociedad.

Tradicionalmente, se tomaba como criterio de la calidad de la educación el rendimiento académico de los alumnos, en el entendido de que este se refería al aprendizaje de contenidos. Sin embargo, actualmente, la educación se propone metas más complejas que sobrepasan el mero contenido para incluir el aprendizaje de competencias tales como el aprender a aprender o el aprender a innovar, sin obviar el hecho de que todas esas competencias no pueden adquirirse al margen de la adquisición de los contenidos de las diferentes asignaturas.

De acuerdo con Schleicher (2018), en los sistemas educativos de éxito los responsables políticos tratan de promover la equidad de la educación para que todos los estudiantes, sea cual sea su origen, tengan acceso a una educación de calidad. Para ello, se persigue que los mejores directores estén en los centros más difíciles y los buenos profesores con los alumnos más problemáticos. En estos sistemas de éxito se tiene la expectativa de que todos los estudiantes pueden llegar a alcanzar los mejores estándares, de modo que se fomenta el desarrollo del talento de las personas y no la clasificación de las personas por su talento. Ello exige que se adapten las propuestas didácticas a la diversidad de los alumnos, sin que ello comprometa los estándares.

El éxito en estos sistemas demuestra que la calidad de un sistema educativo depende siempre de la calidad de su profesorado. Por ello, en estos sistemas se reconoce la importancia de los profesores, que gozan de un gran prestigio social y a los que se somete a procedimientos de selección muy rigurosos y se les hace cursar programas de formación inicial y permanente del profesorado que han demostrado ser eficaces. El profesor en estos sistemas suele estar muy motivado y goza de una amplia autonomía para desarrollar su labor y lograr sus objetivos educativos, que se caracterizan por ser muy ambiciosos y muy bien definidos respecto a lo que los alumnos tienen que alcanzar. Junto a ello, la evaluación y la rendición de cuentas es muy exigente, aunque no se contempla tanto de cara a las autoridades administrativas, sino fundamentalmente de cara a otros profesores, a los directores de centro, a los alumnos y a los padres (véase Schleicher, 2018).

En suma, puede afirmarse que el único modo de resolver el problema derivado de la brecha social en los alumnos, que da lugar a una falta de equidad en la educación y a la consiguiente desigualdad de oportunidades, reside en el factor profesor.

## El profesor de calidad

**E**n la literatura pedagógica, la discusión acerca de cómo lograr una educación de calidad ha girado en torno a la influencia de tres grandes factores: (1) el factor recursos y el gasto volcado en la educación, (2) el factor alumno y (3) el factor profesor. En Aparicio (2003) y Aparicio y Rodríguez Moneo (2016) se describe la influencia relativa de estos tres factores en la calidad de la enseñanza y, a la luz de los datos procedentes de la investigación educativa, se concluye que los recursos y el gasto tienen un efecto muy escaso y el factor alumno, que sí es importante, solo puede respetarse y hacerse fructificar con buenos profesores. Así pues, dado que el profesor de calidad es el factor determinante para el

logro de una educación de calidad, se hace necesario esclarecer en qué consiste un profesor de calidad para poder crear pruebas de selección del profesorado adecuadas y diseñar los programas de formación inicial y de formación continua.

### **Los nuevos retos a los que debe enfrentarse el profesor en la sociedad actual**

Los atributos de un buen profesor varían en función del contexto escolar, de los alumnos o de la materia que imparte. Además, dado que la educación está inmersa en la sociedad de la que forma parte, las facultades con que debe contar el profesor de calidad varían en función de la particular sociedad en la que tiene lugar su ejercicio profesional.

El profesor actual tiene que superar los esquemas educativos vigentes en la sociedad del siglo pasado y acomodar su práctica profesional a las características de la sociedad del S.XXI. Debido al notable dinamismo de la sociedad actual, con cambios rápidos y constantes, el profesor no solo ha de ajustarse a la sociedad de nuestros días, sino que, también, debe tener, incluso, una cierta perspectiva sobre cómo será la sociedad del futuro, en la que van a desempeñarse sus estudiantes.

Como han señalado Rodríguez Moneo, Aparicio y Parellada (2020), el profesor en la sociedad actual ha de buscar el equilibrio entre metas o ideales, impuestos o autoimpuestos, que entran en conflicto. Se espera, por ejemplo, que considere a todos los alumnos por igual y, al mismo tiempo, que atienda a la singularidad y las necesidades de cada uno. Se le pide que sea estricto y, a la vez, tolerante; que sea exigente y, a la vez, que no quede ningún alumno rezagado.

Además, en la llamada sociedad del conocimiento o, también llamada, sociedad del aprendizaje (Drucker, 1993; Stiglitz y Greenwald, 2014) el profesor no solo debe poseer un conocimiento profundo sobre la materia que imparte, debe poseer, también, otros conocimientos de muy distinta índole para abordar los nuevos desafíos que se generan en la actualidad. Fruto de los nuevos avances tecnológicos, surgen nuevas formas de gestionar y de acceder a la información y a los nuevos conocimientos. Como consecuencia de ello surgen nuevos modos de aprender que el profesor debe incorporar en el ejercicio de su enseñanza. Así, debido a los avances tecnológicos, el profesor se ve obligado a familiarizarse con el uso de las TIC, que se convierten en poderosos instrumentos para potenciar los métodos docentes.

Por otra parte, el profesor debe, asimismo, de hacer frente a la creciente diversidad de los alumnos y a la consiguiente desigualdad escolar (Cochran-Smith y Villegas, 2015). El aumento en la movilidad de las personas y el fenómeno de la globalización han hecho que se generen sociedades un tanto heterogéneas en las que se integran distintas culturas, religiones, formas de entender el mundo, etc. Esta cierta heterogeneidad puede dar lugar a una gran diversidad en las aulas a la que debe enfrentarse el profesor.

Junto a todo ello, el profesor debe ser consciente de que el aprendizaje al que se entregan sus alumnos no solo se produce en el aula, sino también en una amplia variedad de contextos informales. Así, el aprendizaje no puede ceñirse únicamente al aula, aislada e incomunicada del mundo. Por el contrario, el profesor debe tratar de que el aprendizaje tenga lugar en un aula abierta, permeable a la realidad existente en el exterior. Ello contribuye a un aprendizaje más rico y a una mayor motivación por aprender (Rodríguez Moneo y Aparicio, 2004). Asimismo, el profesor ha de ser consciente de que su actividad docente no se desarrolla de una forma individualizada, sino que ha de producirse en colaboración con otros colegas del centro, con los de otros centros, con otros profesionales de la educación, con las familias, etc. Se ha demostrado que los profesores que establecen relaciones de colaboración con otros profesores y con otros profesionales de la educación emplean métodos más innovadores, muestran una mayor satisfacción en el trabajo y tienen un mayor sentimiento de autoeficacia (Meirink, et al., 2010; OCDE, 2014).

Finalmente, el profesor ha de ser un profesional reflexivo que ha de meditar constantemente sobre el ejercicio de su

docencia, constituyéndose en un profesor investigador de su propia práctica, tal y como estipula el modelo de investigación-acción (Rodríguez Moneo, Aparicio y Parellada 2020). Puede decirse que, en un cierto sentido, el profesor debe considerar la clase como un laboratorio de aprendizaje (Galluzo, et. al., 2012).

### Las competencias del profesor de calidad

En principio cabe definir al profesor de calidad como aquel que consigue que sus alumnos adquieran los conocimientos y destrezas requeridos para alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. La identificación de los atributos que definen al profesor de calidad ha tenido desde el comienzo de la ciencia pedagógica un carácter prioritario por su trascendencia para el diseño de los programas de formación del profesorado.

Para caracterizar al profesor de calidad se acudió inicialmente al modelo “proceso-producto”, que consistía en identificar las conductas observables (proceso) de aquellos profesores que conseguían que sus alumnos aprendieran (producto). Esta estrategia no resultó ser la más adecuada porque se comprobó que conductas superficiales muy diferentes podían dar lugar a resultados similares de aprendizaje en los alumnos. Ante ello, Leinhardt y Greeno (1986) propusieron que lo que define al buen profesor no son las conductas manifiestas, sino las destrezas cognitivas que subyacen a dichas conductas. Ocurre, sin embargo, que las destrezas cognitivas son poco accesibles al observador y para intentar hacerlas accesibles se optó por aplicar un método introspectivo en el que el profesor informaba sobre lo que hacía y por qué lo hacía. Como han señalado Rodríguez Moneo, Aparicio y Parellada (2020), este método tampoco resultó del todo adecuado porque los profesores no son plenamente conscientes de sus destrezas cognitivas, debido a que constituyen un conocimiento procedimental, caracterizado por estar automatizado. Incluso aquellas de las que tienen una cierta conciencia no son descritas con la suficiente precisión como para poder ser medidas.

Estudios posteriores siguieron indagando en lo que hacen los profesores que obtienen buenos resultados de sus alumnos, pero el primer problema con el que se tropezaban es que no siempre los resultados de aprendizaje de los alumnos se deben a la acción del profesor, sino, en muchos casos, a que los propios alumnos son buenos. Con el fin de sortear el problema Hanusheck (1971) introdujo el término de “valor añadido” del profesor, consistente en atribuir a la acción del profesor la diferencia entre lo que los alumnos saben a principio del curso y lo que saben al final. La cuestión es que dicho valor añadido también puede deberse a que los alumnos son buenos. Para eliminar el efecto del factor alumno en el “valor añadido” del profesor se han propuesto diversas estrategias como, por ejemplo, la de extender la evaluación del “valor añadido” del profesor a lo largo de al menos tres años (Sanders, 1998). Salvados todos estos obstáculos, los investigadores han conseguido identificar un conjunto de cualidades que posee el profesor de calidad que actualmente se definen en términos de competencias.

El uso de la noción de competencia se ha generalizado en numerosos ámbitos, tanto en el terreno de la educación, en donde los objetivos se definen en términos de competencias como en el mundo de la empresa, en donde los perfiles profesionales se expresan en términos competenciales. El concepto de competencia no es alternativo al concepto de característica o cualidad, sino que proporciona una mayor concreción para ilustrar el conocimiento que debe poseer el profesional.

Una competencia es un conocimiento complejo que incluye tres componentes, cada uno de ellos necesario, pero ninguno suficiente por sí solo. Estos tres componentes incluyen a) un conocimiento de base conceptual, técnicamente denominado como “conocimiento declarativo” (del “*saber qué*”), conocido en la literatura sobre competencias como “conocimiento”; b) un “conocimiento procedimental” (del “*saber cómo*” o del “*saber hacer*”), que en la literatura sobre las competencias toma el nombre de “destrezas” y c) actitudes, definidas como la predisposición o tendencia a actuar en una y otra dirección, en función de una serie de componentes cognitivos, afectivos y comportamentales (Rodríguez Moneo, 2011, 2018)..

Siguiendo la categorización que hace Kennedy (2008), que ha sido adaptada en Aparicio y Rodríguez Moneo (2016) y Rodríguez Moneo, Aparicio y Parellada (2020) las competencias del profesor de calidad se clasifican en: a) las competencias personales, que se refieren a las características personales con las que debe contar el profesor, y b) las competencias docentes, que incluyen las competencias de ejecución, referidas a las acciones que el profesor lleva a cabo en su práctica diaria, y las competencias de eficacia, relacionados con las capacidades del profesor para conseguir que sus alumnos obtengan buenos resultados en las pruebas normalizadas.

### *Las competencias personales*

Las competencias personales reflejan el conocimiento (declarativo, procedimental y actitudinal) que tienen los profesores antes de ejercer su profesión. Estas competencias no se abordan en los programas de formación docente. Sin embargo, la investigación ha constatado que son fundamentales para el aprendizaje posterior de los métodos de enseñanza y, en ese sentido, están en la base de las competencias profesionales que se adquieren en el marco de la formación del profesorado. Es pues fundamental que el profesor esté en posesión de estas competencias personales antes de acceder a la carrera profesional, por lo que son objeto de escrutinio en el proceso de selección. La investigación ha mostrado que las competencias personales son esenciales para determinar la calidad futura del profesor (Kennedy, et al., 2008). De ahí que un buen método de selección del profesorado, absolutamente indispensable para contar con un profesorado de calidad, deba basarse en la evaluación de dichas competencias personales.

Entre las competencias personales destaca, en la enseñanza secundaria, el *dominio del contenido*. Se trata de una competencia que consiste en el conocimiento profundo del contenido de la materia que imparte el profesor. Esta competencia es considerada como la competencia personal más importante. El dominio del contenido resulta imprescindible para poder llegar a dominar el método de enseñanza. Sin un conocimiento profundo de la materia es imposible llegar a saber enseñarla. En el ámbito de la enseñanza secundaria, donde hay una diversificación en asignaturas, se han realizado numerosas investigaciones que demuestran que el profesor de calidad es, ante todo, aunque no solo, un experto en su materia (p. ej. Baumert, et al., 2010; Goldhaber y Brewer, 1996; Hawk, et al., 1985; Hill, et al., 2005; Monk, 1994; Wayne y Youngs, 2003).

En el terreno de la enseñanza primaria en donde no hay una diversificación de asignaturas, esta competencia personal consiste en estar en posesión de una amplia cultura general; lo que en la literatura pedagógica se conoce como “alfabetización cultural”, que debe valorarse en el proceso de selección de los profesores de primaria.

Entre las restantes competencias personales que se han estudiado se cuentan: a) las *estrategias mentales necesarias para aprender a enseñar*; b) las *creencias, valores y actitudes del profesor*, y c) los *rasgos de la personalidad*.

En cuanto a las *estrategias mentales necesarias para aprender a enseñar*, se trata de estrategias que se refieren a procesos autorregulatorios de planificación, ejecución, supervisión y evaluación de la práctica a la que se entrega el profesor. Estas estrategias son las que subyacen a la planificación del proceso de enseñanza e intervienen en el control y la supervisión de la práctica docente mientras esta se está llevando a cabo, para poder detectar errores y corregirlos (ejecución) y para favorecer la reflexión sobre la práctica que se ha realizado (evaluación) (Kunter, et al. 2013). Si bien estas estrategias mentales que gobiernan la práctica docente se incluyen dentro de las competencias personales, van, sin embargo, mejorándose con la práctica y, en ese sentido, se apartan un poco de las competencias personales. Los buenos profesores se valen de estas estrategias a lo largo de su carrera para “aprender a enseñar”, mientras que los profesores mediocres ponen en marcha otras estrategias para “aprender a sobrevivir”.

En relación con las *creencias, valores y actitudes del profesor*, habría que destacar las siguientes:

En primer lugar, el profesor debe estar persuadido de que los “alumnos tienen un gran potencial” que les permite alcanzar altos estándares de aprendizaje (Schleicher, 2018). Esta creencia del buen profesor coincide con las evidencias procedentes de la investigación en la que se ha demostrado que el potencial del aprendizaje es casi ilimitado, en detrimento de las concepciones innatistas y deterministas que presuponen limitaciones al desarrollo intelectual de los individuos en función de factores genéticos o de supuestos estadios fijos de desarrollo. Aunque, naturalmente, se excluyen de esta forma de ver las cosas a las personas con una discapacidad congénita, incluso en estos casos, los progresos fruto del aprendizaje, la experiencia y la práctica son muy notables. Esta creencia hace que el profesor de calidad adquiera un gran compromiso de cara al desarrollo intelectual, afectivo y motivacional de sus alumnos.

En segundo lugar, el profesor debe tener una actitud o predisposición positiva para captar y asumir la diversidad de sus alumnos. Es decir, ha de detectar, comprender y empatizar con las diferencias que presentan sus alumnos en lo relativo a su personalidad y a la subcultura a la que pertenecen. En cuanto a las diferencias en relación con los posibles distintos niveles de conocimiento en los alumnos, deben ser tenidas en cuenta por el profesor a la hora de organizar su enseñanza, ya que todas las personas aprendemos sobre la base de los que ya sabemos (véase Aparicio, 2014).

En tercer lugar, los profesores deben estar predispuestos a constituirse en “profesionales reflexivos que investigan sobre su propia práctica” y ser conscientes de que lo que hacen en cada momento no debe ser algo inmutable, sino que deben estar experimentando constantemente para ir cambiando con el fin de lograr una cada vez mayor eficacia. Así, esta competencia personal implica estar dispuesto permanentemente a aprender a enseñar, ensayando la aplicación de nuevas propuestas didácticas y evaluando su efecto en la solución de los posibles problemas de aprendizaje que van surgiendo con los alumnos.

Con respecto a los *rasgos de personalidad*, dentro de estas competencias personales del profesor se encuentran la de su capacidad para ser empático en sus relaciones con los alumnos, con otros colegas, con otros profesionales de la educación y con los padres o tutores. Las investigaciones que tratan de detectar cuáles son los rasgos personales de los buenos profesores han mostrado, también, que estos: son educados y de trato afable; son alegres y equilibrados; son detallistas y muestran deseo por ayudar a los demás; son creativos, de carácter abierto y tienen capacidad de liderazgo (véase Rodríguez Moneo, Aparicio y Perellada, 2020).

### *Las competencias docentes*

Las competencias docentes se construyen sobre la base de las competencias personales, especialmente sobre la competencia personal del dominio del contenido, y son aquellas que tratan de promoverse en los programas de formación inicial y de formación continua. Estas competencias se organizan en dos grandes categorías. Por un lado, aquellas que pueden aplicarse a todas las asignaturas y, por otro, las que son propias del contenido específico de cada materia.

Las aplicables a todas las materias son las *competencias en estrategias transversales*. Las estrategias a que se refieren estas competencias deben estar presentes en toda materia y sea cual sea el método que se aplique. Entre estas estrategias transversales se encuentran las “estrategias de organización”, las “estrategias de transmisión” y las “estrategias de gestión” (véase Aparicio, 1992).

Las “estrategias de organización” son aquellas de las que se vale el profesor para secuenciar y estructurar la enseñanza de los contenidos. Cuando se refieren a la organización del conjunto de los contenidos de un curso, hablamos de macroestrategias y, cuando se refieren a la organización de una sesión, de una lección o de una unidad didáctica, se ponen en marcha las microestrategias. Las primeras son determinantes para adecuarse al proceso natural de aprendizaje de las personas consistente en aprender a partir del conocimiento que se posee previamente, lo que obliga

a ir escalonando el suministro de los conocimientos. Estas estrategias incluyen algunos componentes estratégicos como: a) la secuenciación de los contenidos partiendo de lo simple a lo complejo o de lo general a lo particular para ajustarse al conocimiento inicial del alumno, desde el cual puedan incorporarse conocimientos cada vez más complejos; b) la incorporación de una enseñanza de los prerrequisitos de aprendizaje en el curso de la enseñanza de los contenidos; c) la incorporación en la secuencia de contenidos de resúmenes y síntesis, desde los que se recuerdan los contenidos con otro formato y la sugerencia de relaciones entre contenidos, todo ello para evitar el aprendizaje repetitivo y favorecer un aprendizaje significativo. En cuanto a las microestrategias se refieren, como se ha dicho, a la enseñanza de una única idea o lección. En ellas se incluyen componentes estratégicos como: el empleo de componentes motivacionales, el uso de ejemplos o la formulación de preguntas (véase Aparicio 1992). Las estrategias de organización se emplean, tanto cuando se desarrollan métodos de enseñanza guiados por el profesor como cuando se utilizan métodos más centrados en alumno y menos guiados por el profesor, como las llamadas metodologías activas.

“Las estrategias de transmisión” se refieren al modo en el que el alumno accede al conocimiento. La transmisión del conocimiento no únicamente tiene lugar a través de las exposiciones del profesor, este puede adoptar otras estrategias de transmisión como la que tiene lugar a través de las exposiciones de los propios alumnos, o en el curso del trabajo en grupo de los alumnos, o la que tiene lugar a través de libros, de videos, de podcasts, de realidad aumentada, etc.

Finalmente, “las estrategias de gestión” hacen alusión a la forma en la que el profesor aborda las distintas situaciones que se producen en el aula. Entre ellas están la de atender a las características individuales de los alumnos, la de adaptar la disposición espacial de la clase y los recursos educativos a las necesidades de los alumnos, la de prevenir conductas disruptivas mediante el establecimiento de ciertas normas, la de anticipar conflictos que puedan producirse, la de saber proporcionar retroalimentaciones adecuadas para promover el aprendizaje de los alumnos, o, finalmente, la de saber mantener un buen clima motivacional y emocional en el aula.

Además de las competencias en estrategias transversales, el profesor debe estar en posesión de las **competencias para la enseñanza de una determinada asignatura**. Como ya se ha insistido repetidamente el buen profesor ha de ser experto en la materia que imparte, pero también ha de dominar el modo en que se enseña su disciplina. Es lo que Shulman (1986, 1987) llama “conocimiento pedagógico del contenido”.

Para el dominio de esta competencia de saber enseñar su materia se requiere que el profesor esté en posesión de un conocimiento de la estructura profunda del contenido de la disciplina. En concreto, debe disponer de un conocimiento sobre: a) cuáles son los principios de organización conceptual; b) cuáles son los conceptos clave de la disciplina; c) cuál es la naturaleza de los problemas que aborda su disciplina y c) cuáles son las estrategias de descubrimiento y verificación que emplea su disciplina para adquirir nuevos conocimientos. En suma, el profesor debe ser consciente del metacocimiento o del conocimiento epistemológico de su materia (Rodríguez Moneo, 2007), para poder transmitir a sus alumnos el sentido que puede tener el saber acerca de su asignatura.

En segundo lugar, el profesor ha de “ser consciente del modo en que se aprende en su disciplina” para poderlo transmitir a sus alumnos, de manera que lleguen a ser capaces de “aprender a aprender” en esa asignatura (Rodríguez Moneo, 2011). El “aprender a aprender” es dependiente de dominio, pues no se aprende del mismo modo en las distintas disciplinas. No obstante, la competencia de “aprender a aprender” en las distintas asignaturas comparte algunos rasgos comunes que, a través de un proceso de generalización, pueden desembocar en una estrategia general de “aprender a aprender”. El problema al que se enfrenta el profesor al intentar enseñar a “aprender a aprender” en su materia es que, en tanto que experto, tiene automatizadas sus estrategias de cómo el mismo aprende a aprender y tiene que hacerlas conscientes y explícitas para poder enseñarlas.

En tercer lugar, el profesor debe “ser capaz de adecuar el contenido de la materia que imparte al conocimiento previo del alumno”, de forma que dicho contenido le resulte comprensible y lo encaje en sus estructuras de conocimiento para

conferir significado al nuevo conocimiento. Como ya se ha señalado, las personas siempre aprenden sobre la base de lo que saben y, por tanto, los nuevos conocimientos son interpretados en función de lo que conocen en ese ámbito (el conocimiento previo o preconcepciones). Es por ello por lo que resulta esencial esta competencia docente, que incluye, también, su habilidad para detectar las posibles preconcepciones erróneas de los alumnos, a tener en cuenta para contrarrestarlas, valiéndose de analogías, de explicaciones desde distintos ángulos, de contraejemplos, etc. (Grossman, 1990, Rodríguez Moneo, 2007).

En cuarto lugar, y también relacionado con el proceso de aprendizaje, el profesor ha de “ser capaz de adecuar su enseñanza al aprendizaje de los distintos tipos de conocimiento que poseen las personas” y que están presentes en las competencias. En la planificación de su enseñanza debe ser consciente del contenido declarativo (datos, conceptos y principios) y del procedimental (el uso que se hace del conocimiento) que encierra su materia y de cómo el conocimiento declarativo está al servicio del conocimiento procedimental, que da sentido al conocimiento. Debe saber, además, que el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental son de distinta naturaleza, dado que activan estructuras cerebrales diferentes, se representan de forma distinta en la mente de las personas y se aprenden de forma diferente. Para un correcto aprendizaje del conocimiento declarativo es imprescindible la reflexión, la elaboración y la comprensión del contenido, en el bien entendido de que dicho conocimiento está al servicio del conocimiento procedimental, para cuyo aprendizaje se requiere una práctica extensiva (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2015; Rodríguez Moneo, 2018).

En quinto lugar, el profesor debe “ser capaz de satisfacer en el curso de la enseñanza de su asignatura las necesidades psicológicas básicas de sus alumnos”. La investigación iniciada por Deci y Ryan (1985) y desarrollada por Ryan y Deci (2017, 2020) ha mostrado que las personas tienen una serie de necesidades psicológicas básicas como: a) la necesidad de autonomía (necesidad de explorar y sentirse causante de los resultados de su propia acción); b) la necesidad de competencia (necesidad de alcanzar las metas que uno se propone) y c) la necesidad de afinidad (necesidad de tener buenas relaciones con los demás). Estas necesidades están presentes en las personas desde su nacimiento y se mantienen a lo largo de la vida. Es necesario satisfacer estas necesidades psicológicas para el adecuado desarrollo intelectual, motivacional y emocional de la persona. Estas necesidades están, a su vez, en la base de la motivación intrínseca y su satisfacción produce bienestar en los individuos (Rodríguez Moneo, 2024). De no ser satisfechas se pueden generar problemas de índole intelectual, motivacional y emocional. Por ello, el profesor debe tener en cuenta que los alumnos tienen estas necesidades para intentar satisfacerlas en su práctica docente. Puede, por ejemplo, auspiciar la necesidad de autonomía dando al alumno la oportunidad de explorar y de elegir entre distintas propuestas de actividades. O, también, puede favorecer la necesidad de eficacia proponiendo tareas de dificultad moderada que faciliten la consecución de la meta tras la inversión de un cierto esfuerzo. O puede favorecer la necesidad de afinidad potenciando el respeto y el afecto entre los alumnos.

En sexto lugar, el profesor debe “incorporar el contexto físico y social en el que desarrolla su labor docente a la enseñanza de su asignatura”. Debe ser capaz, por un lado, de valerse de elementos procedentes de su entorno físico y social para incorporarlos a su enseñanza y, por otro, debe ser capaz de que su acción docente desemboque en un aprendizaje que lleve a sus alumnos a poder intervenir en su medio físico y social. La incorporación del contexto físico y social a la enseñanza hace, además, que el mundo de la escuela no esté divorciado del mundo exterior, con lo que se favorece que el alumno encuentre el sentido de lo que aprende y con ello aumente su motivación.

En séptimo y último lugar, el buen profesor debe “dominar los métodos de enseñanza específicos de la materia que imparte”. De entre los métodos generales de enseñanza, algunos son más apropiados que otros para la enseñanza de una determinada asignatura, o un mismo método puede adaptarse de manera diferente en función de la asignatura de que se trate. La elección ha de hacerse en función de cuál sea el mejor método para despertar en el alumno el interés por el contenido y de qué modo ha de aplicarse el método para que dé lugar a un aprendizaje más aplicable a la vida

real. Todo ello siempre que se respete la lógica del contenido y el proceso natural de aprendizaje de los alumnos.

*La competencia digital docente y el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido*

El gran desarrollo tecnológico experimentado en la sociedad de nuestros días y el uso generalizado de las tecnologías digitales han producido nuevas formas de generar, difundir y acceder al conocimiento, que han desembocado, a su vez, en la necesidad de adoptar e incorporar nuevas formas de enseñar y de aprender (Carretero, et al., 2022; Rodríguez Moneo y Aparicio, 2016). No obstante, aunque las TIC se introdujeron en la enseñanza hace ya unas décadas, no se han modificado significativamente las formas de enseñar en la educación (Magro, 2018). Para superar esta barrera, la Unión Europea ha instado a que los centros educativos se renueven siguiendo los criterios generales que se indican en el marco europeo común para las Organizaciones Digitalmente Competentes –*DigCompOrg*– (Kampylis, et al., 2015). Junto a ello se llama la atención sobre la necesidad de que tanto los alumnos como los profesores posean la llamada Competencia Digital Ciudadana –*DigComp 2.0*– (Vuorikari, et al., 2016). En lo que se refiere a los profesores mismos, se insta a que estos deben adquirir la Competencia Digital Docente –*DigCompEdu*– (Redecker, 2017), que les permita hacer uso de las tecnologías de tal forma que amplifiquen la eficacia de los métodos de enseñanza y el consiguiente aprendizaje de los alumnos.

Brevemente, en el marco común de la Competencia Digital Docente (*DigCompEdu*) se da respuesta a tres retos que tiene el profesor en la sociedad digital de nuestros días. Por un lado, se requiere que el profesor posea la competencia digital ciudadana; por otro, que sea capaz de desarrollar la competencia digital de sus alumnos; y, por último, que posea la competencia digital necesaria para explotar el potencial de las herramientas digitales y amplificar la eficacia de los métodos de enseñanza. Como se refleja en la Tabla 1, la competencia digital docente incluye 22 competencias distribuidas en seis áreas. La primera está centrada en las competencias profesionales que no son pedagógicas, las cuatro áreas siguientes constituyen el núcleo pedagógico y, finalmente, la última está centrada la competencia digital de los estudiantes.

**Tabla 1**

*Áreas y competencias de la Competencia Digital Docente (Basado en Redecker, 2017)*

Áreas	Competencias
1. Compromiso profesional	(1) Comunicación en la organización; (2) Colaboración profesional; (3) Práctica reflexiva; (4) Desarrollo profesional continuo digital.
2. Recursos digitales	(1) Selección de recursos digitales; (2) Creación y modificación de recursos digitales; (3) Gestionar, proteger y compartir recursos digitales.
3. Enseñanza y Aprendizaje	(1) Enseñanza; (2) Guía; (3) Aprendizaje colaborativo; (4) Aprendizaje Autorregulado.
4. Evaluación	(1) Estrategias de evaluación; (2) Análisis de evidencias; (3) Retroalimentación y planificación.
5. Empoderar a los Estudiantes	(1) Accesibilidad e inclusión; (2) Diferenciación y personalización; (3) Involucrar activamente a los estudiantes.
6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes	(1) Información y alfabetización mediática; (2) Comunicación y colaboración digital; (3) Creación de contenido digital; (4) Uso responsable; (5) Resolución de problemas digitales.

Para establecer los pasos requeridos en el desarrollo de la competencia digital docente, en el *DigCompEdu* se proponen seis niveles competenciales: Novatos (A1), Exploradores (A2), Integradores (B1), Expertos (B2), Líderes (B3) y Pioneros (B4).

Paralelamente a lo establecido por la Unión Europea sobre la competencia digital docente (*DigCompEdu*), Ball, et al (2008), Koehler y Mishra (2009) y Koehler, et al. (2013), introdujeron el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge -Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido-). Este modelo es una elaboración de la antes mencionada competencia del conocimiento pedagógico del contenido, debida a Shulman (1986, 1987), a la que se incorpora el conocimiento tecnológico. Así como el conocimiento pedagógico del contenido ha de edificarse sobre un riguroso conocimiento del contenido, el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido se asienta sobre el dominio del conocimiento pedagógico del contenido.

En suma, se exige al profesor que disponga de un riguroso conocimiento del contenido de su disciplina, “conocimiento del contenido” (CK, Content Knowledge), indispensable para poder adquirir un conocimiento acerca de cómo se aprende el contenido de la materia que imparte y cómo ha de enseñarse para que sus alumnos lo aprendan del modo más eficaz posible, esto es, debe adquirir un conocimiento sobre las estrategias y los métodos que debe aplicar para enseñar su asignatura. Este tipo de conocimiento al que se le conoce como “conocimiento pedagógico del contenido” (PACK Pedagogical Content Knowledge) ha de servir de base para que el conocimiento tecnológico, caracterizado por la aplicación de las TIC para la optimización de los métodos docentes, se integre en la enseñanza, dando lugar al “conocimiento tecnológico pedagógico del contenido” (TPACK).

## Los contenidos de los programas de formación del profesorado

**A** lo largo de este artículo se ha insistido en la necesidad de determinar las competencias que definen al profesor de calidad, con el fin de establecer las metas, objetivos y contenidos en los que fundamentar el diseño de los programas de formación del profesorado. No obstante, el mero establecimiento de las competencias del buen profesor no basta para diseñar estos programas. Como se advertía al comienzo de este artículo y como han señalado las llamadas “teorías de la complejidad”, en la educación conviven numerosos sistemas (aula, centro, contexto social, normas educativas regionales, nacionales, etc.). Cada uno de estos sistemas consta de diversos elementos que interactúan entre sí y, a su vez, cada sistema se articula con el resto de los otros sistemas. Esta complejidad añade una cierta dificultad a la hora de emprender la tarea de diseñar estos programas. Aunque en términos generales estos programas han de basarse en las competencias docentes que ha de poseer el profesor de calidad, debido a la mencionada complejidad de la empresa educativa, los programas de formación del profesorado no pueden establecerse de antemano como proyectos acabados y cerrados, sino abiertos para su posterior concreción en las diversas situaciones y contextos en los que van a implementarse. En todo caso, sí que pueden fijarse las líneas generales sobre las que construir dichos programas, que giran en torno a: a) especificar los conocimientos de base que deben poseer los profesores; b) el dominio de las estrategias que permiten al profesor aprender a enseñar.

### Los conocimientos de base que deben poseer los profesores

Shulman (1987) ha hecho una propuesta, ampliamente aceptada, que es consistente con la de aquellos que contemplan la educación desde las teorías de la complejidad (Ball, et al., 2008; Sinnema, et al., 2017). En ella se enumeran las siguientes categorías o clases de conocimientos que debe poseer el buen profesor y que, por tanto, deben incorporarse en los programas de formación del profesorado.

*El conocimiento de la naturaleza profunda del contenido de la materia*

Como ya se ha dicho repetidamente, el conocimiento profundo de la materia es de enorme importancia por ser imprescindible para poder adquirir el resto de los distintos conocimientos. Al describir las competencias personales se decía que el conocimiento de la naturaleza profunda del contenido de la materia no es un mero conocimiento del contenido. Consiste, más bien, en conocer cuáles son las estrategias de descubrimiento y verificación de la materia, cuáles son las ideas básicas y los problemas esenciales y cómo debe entenderse que los conceptos en la ciencia no son inmutables, sino que van cambiando para facilitar la solución de los problemas que se plantean en su seno.

El experto actúa en el curso de su actividad, valiéndose de este tipo de conocimiento, pero como este conocimiento tiene un carácter procedimental, es un conocimiento tácito del que no es totalmente consciente. El profesor es algo más que un experto porque es un experto que tiene conciencia de lo que Bruner llamaba “modus operandi” de la disciplina. Este conocimiento es el que permite que el profesor sea capaz de transmitir al alumno el sentido de la asignatura y de ese modo fomentar su motivación.

El objetivo de los programas de formación del profesorado en relación con el conocimiento profundo de la materia no es el de proporcionar dicho conocimiento, que se le supone al profesor que ha sido sometido a un riguroso proceso de selección, sino hacer que el profesor se haga consciente de este tipo de conocimiento, para que pueda transmitir a sus alumnos que la ciencia, a pesar de sus grandes hallazgos, progresa a través de la innovación y el cambio conceptual y camina a través de la incertidumbre y el fracaso para llegar a un conocimiento incompleto y difícil de lograr (Aparicio 1995).

*El conocimiento pedagógico general*

El conocimiento pedagógico general se refiere al conocimiento sobre las estrategias transversales, más arriba descritas, y al conocimiento sobre los posibles métodos desarrollados en la literatura pedagógica. En ambos casos se trata de un conocimiento genérico de escaso valor si no se pone en conexión con las diferentes asignaturas.

En cuanto a las estrategias trasversales, tienen que estar presentes en el desarrollo de cualesquiera métodos y deben ser adaptadas a la enseñanza de cada una de las asignaturas. Como se ha explicado más arriba, estas estrategias se clasifican en: estrategias de organización, estrategias de transmisión y estrategias de gestión (Aparicio, 1992).

Kiriakides, et al., (2013), por su parte, enumeran siete estrategias, a las que llaman técnicas, que ha de dominar el profesor:

1. Fijar y comunicar los objetivos docentes para que el alumno active los conocimientos relevantes y tome el control de su aprendizaje, al saber de antemano qué es lo que tiene que aprender.
2. Estructurar y organizar el contenido para facilitar el aprendizaje del alumno. Esta estrategia se corresponde con las macroestrategias de organización.
3. Emplear una técnica apropiada de hacer preguntas, consistente en: a) formular las preguntas con claridad; b) graduar el nivel de dificultad de la pregunta para amoldarla al nivel de aptitud de los alumnos; c) ajustar el tiempo de respuesta a la dificultad de la pregunta; d) saber reaccionar adecuadamente a las respuestas, tanto cuando son correctas como cuando son incorrectas; y e) mezclar preguntas de producto, que exigen una respuesta escueta, con preguntas de proceso, que exigen una respuesta explicativa.
4. Ponerse de modelo para mostrar cómo hay que proceder en la materia que se está enseñando, mostrando cómo resolver problemas, cómo hacer demostraciones y verbalizando sus propios pensamientos.
5. Enseñar a aplicar el conocimiento aprendido a problemas nuevos y a problemas de la vida real, con el fin de favorecer la transferencia del conocimiento.

6. Crear en clase un entorno favorable para el aprendizaje, dando pie a una positiva interacción profesor-alumno y alumno-alumno, ofreciendo un tratamiento personalizado a los alumnos y estableciendo normas de conducta en clase.
7. Gestionar los tiempos de clase, determinando en qué momento y por cuánto tiempo se realizarán distintas actividades. Estas dos últimas estrategias se corresponden con las estrategias de gestión.

A estas siete estrategias Aparicio y Rodríguez Moneo (2016) incluyen una octava consistente en dominar la técnica de la evaluación para valorar los resultados de la enseñanza. El profesor ha de conocer los procedimientos para llevar a cabo una evaluación sumativa (de todo el curso) y una evaluación formativa (mientras está teniendo lugar la enseñanza).

#### *El conocimiento de los aprendedores y sus características*

Como se ha dicho, el profesor debe saber cómo se aprende para ajustar su enseñanza al proceso natural de aprendizaje de los alumnos. De ahí el uso de estrategias de organización y secuenciación del contenido, a las que se ve obligado el profesor, debido al principio fundamental del aprendizaje según el cual lo que se puede aprender depende de lo que ya se sabe.

El problema es que, desde el punto de vista didáctico, el conocimiento previo de los alumnos puede ser de distinta naturaleza y magnitud. Por ejemplo, puede ser incompleto pero adecuado, en el sentido de que, al conectarse con el contenido a aprender, no hará que se distorsione el nuevo aprendizaje. Sin embargo, en otros casos, el conocimiento previo puede ser claramente erróneo, en el sentido de que, al conectarse con los nuevos contenidos a aprender, llegue a alterarse el significado del aprendizaje posterior. En el primer caso, se pueden incorporar los nuevos contenidos directamente. En el segundo caso, sin embargo, antes de iniciar la enseñanza del nuevo contenido, hay que generar un cambio conceptual en aquellas preconcepciones iniciales que puedan distorsionar el aprendizaje posterior. Asimismo, el profesor ha de tener en cuenta que las preconcepciones pueden estar más o menos arraigadas, en función del uso que se ha hecho de ellas; o, también, puede que incorporen un conocimiento o más amplio o más limitado; o pueden estar más organizadas (dando lugar a “miniteorías”), o menos organizadas (constituyendo un conocimiento fragmentado). Todo ello obligará al profesor a poner en práctica una variedad de acciones docentes (p. ej., uso del conflicto, de la analogía, etc.) para promover el cambio conceptual que tendrá lugar en las estructuras de conocimiento de los alumnos. Existen numerosos estudios sobre el contenido de las preconcepciones más frecuentes en distintas áreas de conocimiento, así como sobre la naturaleza de estas (Rodríguez Moneo, 2007).

También, el profesor ha de saber que las personas, en general, y los alumnos, en particular, disponen de distintos tipos de conocimiento que, como se ha indicado más arriba, se aprenden de distinto modo. Así pues, debe saber reconocer los tipos de conocimiento que se propone que sus alumnos adquieran (declarativo, procedimental o ambos), así como adaptar los métodos de enseñanza al aprendizaje que pretende que logren sus alumnos. Además, en el marco del conocimiento procedimental, es esencial que los profesores sean capaces de promover en sus alumnos estrategias de aprendizaje y de autorregulación del aprendizaje, vinculadas con las funciones ejecutivas (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2015, Rodríguez Moneo y Aparicio, 2020).

Finalmente, el profesor ha de tener un conocimiento mínimo de los procesos motivacionales y emocionales que le permitan organizar sus propuestas educativas para favorecer la motivación por el aprendizaje y el adecuado desarrollo emocional. Todo ello debe ser abordado en los programas de formación del profesorado, con el fin de favorecer una educación de calidad que permita el desarrollo del potencial de los estudiantes.

*El conocimiento de los contextos educativos*

La tarea del profesor se da en el marco de diferentes contextos educativos a los que el profesor debe ajustarse a la hora de ejercer su labor. El conocimiento del contexto educativo incluye, por un lado, un conocimiento sobre las normas de funcionamiento de las clases, las del propio centro, las leyes de la administración educativa, saber los recursos de los que dispone, etc. Por otro lado, el profesor debe estar familiarizado con las distintas culturas escolares y la naturaleza de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, que determina sus particulares necesidades, especialmente cuando se trata de alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, o procedentes de minorías étnicas, religiosas o culturales, o cuando se trata de alumnos con necesidades especiales. El profesor debe valerse de esa diversidad de origen para tener en cuenta estas diferentes concepciones de la vida y circunstancias desfavorecedoras e incorporarlas a la enseñanza de su asignatura.

Finalmente, los profesores deben conocer cómo van a ser evaluados sus alumnos y si estos van a ser sometidos a evaluaciones externas, con el fin de tomarlo en consideración a la hora de planear su enseñanza.

*El conocimiento de los fines educativos, los propósitos y los valores*

En el proceso de enculturación, en el que la educación cumple un papel primordial, las personas incorporan la cultura de las sociedades humanas, que se ha forjado a lo largo de la historia. Esta incorporación lleva consigo, también, la asunción de determinadas aspiraciones, metas y valores. El sistema educativo, en cuanto que principal ejecutor de la enculturación, se arroga la función de lograr ciertos fines derivados de las aspiraciones de la sociedad en la que la educación tiene lugar.

Ahora bien, los fines de la educación han constituido de siempre una cuestión filosófica y, en consecuencia, dichos fines están teñidos de ideología. Ello hace que todo profesor actúe en función de ciertos principios filosóficos o ideológicos, más o menos tácitos, que subyacen a la orientación que da al contenido de su asignatura. Estos principios determinan en parte su elección acerca de “qué enseñar” y “cómo enseñar” su asignatura. De ahí la importancia de que el profesor deba ser consciente de los fundamentos ideológicos y éticos en los que se inspira su acción docente.

*El conocimiento del currículum*

El conocimiento del currículum es un conocimiento acerca de los objetivos, formulados en términos de competencias; los contenidos, explicitados en los programas; los métodos; el modelo de evaluación y los recursos. Todos esos elementos del currículum, aunque son establecidos por las autoridades educativas, suelen tener un carácter genérico para que puedan ser aplicados en cada lugar y circunstancia. Es el caso, por ejemplo, de las recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006 y 2018), dirigidas a las administraciones educativas de los países miembros para que incorporen las “competencias clave” a sus leyes educativas, en las que se establece la naturaleza del currículum.

Uno de los cometidos del profesor es partir del conocimiento del currículum oficial y ser capaz de adaptarlo a las circunstancias en las que tiene lugar su enseñanza. A veces el profesor se ve presionado para cumplir lo impuesto por las leyes educativas, lo que limita sus posibilidades de éxito. Se ha demostrado que conceder autonomía a los profesores y los centros para adaptar el currículum a sus necesidades es esencial para conseguir una enseñanza de calidad (véase Aparicio, 2016).

*El conocimiento pedagógico del contenido*

Como ya se ha dicho, el conocimiento pedagógico del contenido consiste en saber cómo se enseña una determinada materia a unos determinados alumnos en un determinado contexto escolar y social. El conocimiento pedagógico del contenido solo puede llegar a lograrse cuando el profesor está previamente en posesión de un profundo conocimiento de la materia, de un prolijo conocimiento de los métodos docentes y de un extenso conocimiento de los alumnos y del contexto social en el que se desenvuelven. Pero todo este conjunto de conocimientos no es fácilmente trasladable a la práctica.

Últimamente se han puesto a disposición del profesor numerosas propuestas, algunas de ellas muy atractivas, sobre cómo adaptar los métodos docentes generales a la enseñanza de las distintas asignaturas. Este tipo de propuestas suelen ir acompañadas de ciertas consideraciones acerca de la satisfacción de padres y alumnos, pero no suelen contemplar si contribuyen realmente al aprendizaje de los alumnos. Por ello, la traducción de los métodos docentes a la enseñanza de una asignatura en concreto es una tarea que debe seguir un proceso en el que el profesor comienza por una pensada planificación docente de lo que va a hacer, empleando todo el bagaje de conocimientos con los que cuenta (muchos de ellos procedentes de sus lecturas sobre la didáctica de su asignatura), y continúa en el curso de su propia práctica con una reflexión sobre el efecto que su labor va teniendo en los alumnos. Así pues, el conocimiento pedagógico del contenido, aunque se asienta sobre las bases de un conocimiento muy extenso sobre la asignatura y los métodos docentes, se adquiere, en último término, en el curso de la práctica docente.

*El conocimiento de las tecnologías educativas y el conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido*

Una vez alcanzado el conocimiento pedagógico del contenido que integra el contenido con lo pedagógico, el profesor tiene, además, en nuestro tiempo, que incorporar la tecnología a su enseñanza. Así, debe aprender a usar de un modo integrado sus conocimientos en las áreas de la tecnología, la pedagogía y el contenido. Para añadir el conocimiento tecnológico al conocimiento pedagógico del contenido, se exige estar en posesión de la competencia digital común a cualquier ciudadano. Esta competencia digital no solo es necesaria para valerse de ella para amplificar la eficacia de su enseñanza, sino que también es necesaria para enseñar a sus alumnos a usar la tecnología para adquirir nuevos conocimientos y destrezas.

Alcanzar un dominio del uso educativo de las tecnologías digitales no carece de cierta dificultad. En contra de lo que ocurría con el antiguo uso de la tecnología, como el empleo del retroproyector o las diapositivas, la nueva tecnología digital es cambiante y flexible. Es cambiante porque está renovándose y actualizándose constantemente y es flexible porque es adaptable a múltiples nuevos usos. Estas características de las nuevas tecnologías digitales entrañan un gran desafío para aquellos profesores que intentan usar cada vez más la tecnología en su enseñanza.

En la adquisición de este conocimiento tecnológico pedagógico del contenido puede distinguirse dos niveles: a un primer nivel, estaría el dominio de destrezas básicas en el uso de la tecnología, como el empleo educativo de las aplicaciones ofimáticas (procesadores de texto, hojas de cálculo, bases de datos o programas, como el PowerPoint para presentaciones de diapositivas) o la utilización de vídeos para el apoyo a la enseñanza de las diferentes materias escolares. A un segundo nivel estaría el uso de programas multimedia, el aprendizaje en línea, el aprendizaje electrónico (e-learning), el empleo de realidades virtuales, la puesta en marcha de programas de gamificación, la evaluación electrónica o el aprendizaje en grupos colaborativos apoyado en el ordenador.

### La especial relevancia de Aprender a Enseñar

Como en otras muchas profesiones, la profesión de profesor exige del profesional que esté constantemente aprendiendo a ejercer su profesión. En concreto, el profesor debe estar aprendiendo a enseñar a lo largo de toda su carrera docente. Para ello, debe dominar y tener automatizadas ciertas estrategias metacognitivas de planificación, control, supervisión y autoevaluación, de su actividad docente. Estas estrategias son adquiribles, en el curso de la práctica y a través de los cursos de formación.

Para promover en el profesor su “aprendizaje a enseñar” en los cursos de formación docente, se le sugiere que considere y reflexione en torno a los siguientes seis temas:

1. La reflexión sobre las prioridades de lo que deben aprender los alumnos.
2. La reflexión sobre qué método de enseñanza es el más apropiado para la situación en que se desarrolla su enseñanza.
3. La reflexión sobre cómo poner en práctica el método elegido.
4. La reflexión sobre el efecto real que su enseñanza tiene sobre el aprendizaje de los alumnos.
5. La reflexión sobre la naturaleza del contexto en el que tiene lugar la enseñanza y cómo ello influye en su acción docente.
6. La reflexión sobre el modo en que va a evaluar y supervisar su actividad con objeto de ir creciendo en su aprendizaje profesional.

### Los métodos en los programas de formación del profesorado

Tradicionalmente los programas de formación del profesorado tenían un carácter más bien teórico, y, en ellos, los profesores jugaban un papel bastante pasivo. En algunos casos muy puntuales se entraba directamente en la práctica, a través de procedimientos como la microenseñanza (Aparicio, 1981), pero la idea general era la de exponer lo hallado en la investigación educativa con la pretensión de que, posteriormente, pudiera ser directamente aplicado por el profesor en su práctica docente. Esta concepción de trasladar a los cursos de formación lo hallado en la investigación educativa se corresponde con lo que Cochran-Smith y Lytle (2001) han llamado «conocimiento para la práctica», y se suponía que este conocimiento había de completarse con el “conocimiento en la práctica”, consistente en el esfuerzo del profesor para poner en práctica lo aprendido en el curso de formación.

Esta filosofía es la que se aplicó desde los años 70 en el entonces ICE y actual IUCE de la UAM en el *Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)*. Aunque los asistentes a estos cursos eran futuros profesores y, por tanto, no tenían práctica docente habitual, la aplicación de los hallazgos de la investigación educativa a la práctica docente se realizaba en los periodos de prácticas en los centros educativos. El compromiso del equipo del ICE-IUCE con una formación inicial del profesorado de calidad, hizo que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y la UAM firmasen un acuerdo de colaboración para el diseño y aplicación de un nuevo modelo de formación inicial del profesorado (Brincones, Aparicio y Rodríguez Moneo, 1991). Así, surgió el *Curso de Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Secundaria (FIPS)*, que contó con una gran aceptación y un notable éxito, y que sirvió de modelo para el actual Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) que se desarrolla actualmente en nuestro país.

En esta misma filosofía se inspiraron, también, los programas de formación continua del profesorado, tanto los programas nacionales, como los internacionales (véase Atrio y Rodríguez Moneo, 2023). Dentro de estos últimos, cabe destacar la colaboración del ICE-IUCE con Latinoamérica y, especialmente, la mantenida durante décadas con México. Así, en los 90 se firmó un acuerdo entre la Agencia Española de Cooperación Internacional, la Universidad Nacional

Autónoma de México y la UAM para el desarrollo de un programa de formación continua para profesores de nivel medio superior, equivalentes a nuestro bachillerato. Dicho programa, denominado *Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM (PAAS)*, impartido hasta entrado el presente siglo, contemplaba una estancia de formación permanente de los profesores de la UAM en España. El programa de perfeccionamiento incluía una formación pedagógica teórica-práctica, la visita de los profesores mexicanos a otras universidades de nuestro país y a centros educativos españoles, así como un amplio programa de actividades culturales. Posteriormente, el IUCE de la UAM continuó su vinculación con México, a través del acuerdo de colaboración con la Fundación Televisa, la Asociación Bancos de México, Excelencia Educativa y el Instituto Tecnológico de Monterrey. Dicho acuerdo dio lugar al desarrollo de un programa de formación permanente para profesores de educación infantil, primaria y secundaria de distintos estados de México. El programa, desarrollado en el marco del programa mexicano *Bécalos* e impartido hasta 2016, tenía una estructura similar al anterior. Esto es, el grupo de profesores llevaban a cabo una estancia de formación en España, en la que desarrollaban una formación teórica-práctica, también realizaban visitas a distintos centros educativos correspondientes al nivel educativo en el que trabajaban los docentes, así como visitas culturales para dar a conocer a los docentes el espacio físico y cultural de los alumnos españoles.

A partir de finales de los años ochenta del siglo pasado, comienza a producirse un importante cambio en nuestras concepciones sobre el diseño de la formación profesional, en general, y de la formación del profesorado, en particular. Este cambio, liderado, entre otros por Schön (1983, 1987) parte de la propuesta de llevar a cabo una “práctica reflexiva” como procedimiento para la mejora en el ejercicio profesional. Este enfoque ha sido trasladado a la formación profesional en general y, posteriormente, ha sido aplicado a la formación del profesorado. En el ámbito de la educación, además, tiene una gran afinidad con lo estipulado por el modelo de investigación-acción, introducido en la enseñanza por Stenhouse (1981) y Elliot (1991). Así, esta nueva perspectiva sobre el ejercicio profesional ha transformado el diseño de las actividades de formación, produciendo un cambio considerable en nuestras concepciones acerca de la naturaleza de los cursos de formación del profesorado.

En muchos otros campos de acción los problemas de la praxis son problemas bien estructurados y definidos que se pueden resolver con la mera aplicación de una técnica basada en la teoría. En la enseñanza, sin embargo, no se plantean problemas bien estructurados y definidos, sino que la enseñanza debe contemplarse como una realidad compleja mal estructurada. De ahí que no sea posible una aplicación mecánica del conocimiento teórico o técnico a la realidad del aula.

Para traducir las situaciones problemáticas mal estructuradas, complejas y mal definidas, propias de la enseñanza, a otras más estructuradas, organizadas y definidas se requiere que el profesor reflexione sobre su propia práctica. En realidad, una de las funciones de la reflexión sobre la práctica es, justamente, encontrar la coherencia en situaciones que previamente resultan incoherentes y sin sentido aparente (Clará, 2015). Así pues, los nuevos métodos en la formación del profesorado parten de una epistemología que podría definirse como de “la práctica reflexiva” frente a la “epistemología de la racionalidad técnica”, que implica una traducción mecánica de lo teórico a lo aplicado.

Todo ello obliga a que los nuevos métodos de la formación del profesorado sean de tal naturaleza que induzcan al profesor a ejercitarse en la práctica reflexiva. Dicha práctica reflexiva ha de tener, por un lado, una base conceptual que permita una adecuada reflexión sobre la práctica, y no una mera reflexión intuitiva sobre ella. Por otro, ha de ser una reflexión activa que desemboque en el diseño, la aplicación y la evaluación de una propuesta de mejora de la práctica. Es, en este punto, donde entra en juego el modelo de investigación-acción en la práctica docente.

Los programas de formación, además, deben tener en cuenta que, en la actualidad, la enseñanza es, como se ha dicho, una actividad que tiende a realizarse en equipo. Por consiguiente, en la metodología empleada en los programas de formación se deben incluir actividades que impliquen la cooperación entre colegas. Esta colaboración puede darse

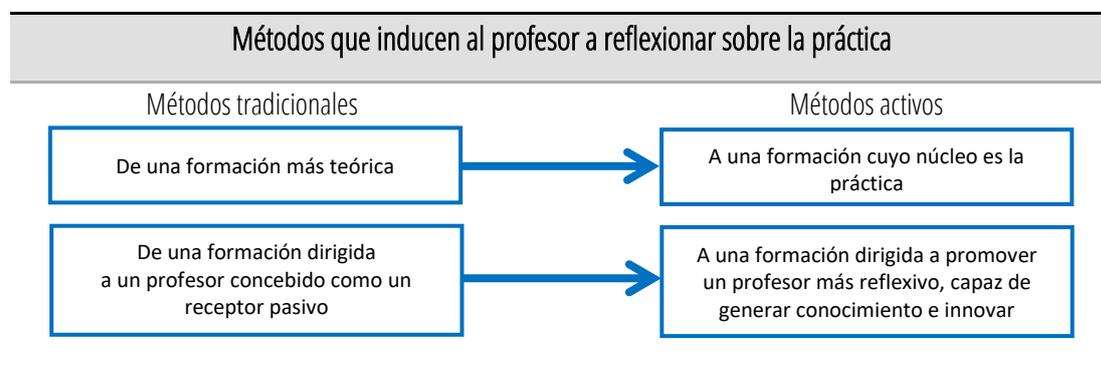
entre profesores de un mismo centro que trabajan en un proyecto común o entre profesores de distintos centros que colaboran en un mismo proyecto. Así pues, la formación no ha de estar dirigida a un grupo de profesores individuales sin ninguna relación entre sí, sino que es aconsejable que los nuevos métodos se dirijan a grupos de profesores con problemáticas semejantes o que pertenezcan a un mismo colectivo que comparta fines comunes.

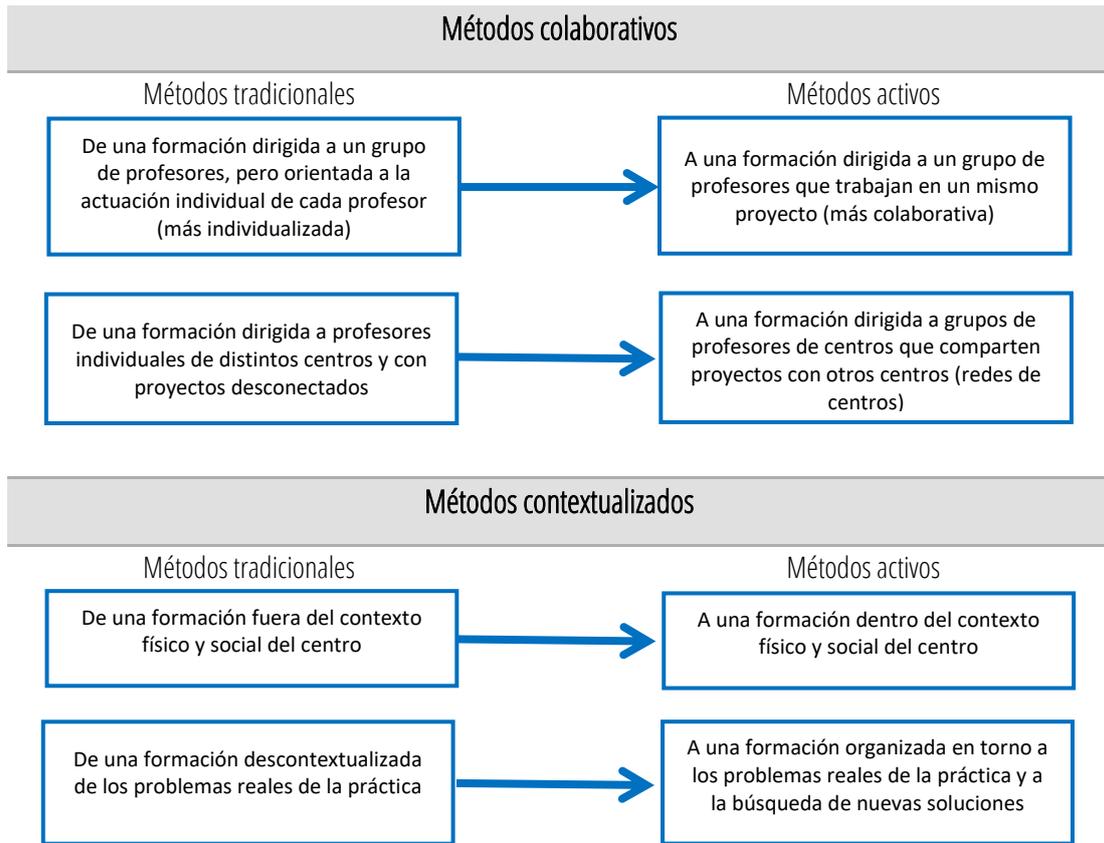
Finalmente, la formación no debe llevarse a cabo al margen de la práctica docente y, por tanto, al margen del aula y del centro. Los programas de formación han de estar incorporados a la práctica y deben procurar que los docentes se orienten hacia: a) la detección de problemáticas; b) el diseño de una propuesta para resolver las problemáticas detectadas; c) la aplicación de la propuesta diseñada; d) la evaluación de la propuesta aplicada; y e) el diseño de una nueva propuesta de mejora atendiendo a la evaluación la propuesta aplicada.

Todas estas recomendaciones, que aparecen resumidas en la tabla 2, han sido desarrolladas en un estudio teórico sobre la formación del profesorado, en el marco de un proyecto de colaboración entre el IUCE de la UAM, la Fundación Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza (véase Rodríguez Moneo, Aparicio y Parellada, 2020). Asimismo, estas recomendaciones han sido aplicadas en el Programa de formación permanente del profesorado denominado "El uso de las TIC para la mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje" (TICEA), desarrollado a lo largo de dos años (2019-2021) en el marco de un acuerdo de colaboración del IUCE de la UAM y la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (UCETAM). Este programa de formación, en el que participaron profesores de infantil, primaria, secundaria y bachillerato de 10 centros educativos de la Comunidad de Madrid se basó en una propuesta de formación que incorporaba el modelo de Investigación-Acción. Siguiendo dicha propuesta los profesores recibieron, durante el primer año, una formación pedagógica y tecnológica sobre distintos temas de interés relacionados con el ejercicio de su docencia. Dicha formación fue impartida en cada uno de los temas por dos docentes diferentes, uno, experto en los aspectos pedagógicos de cada uno de los temas abordados y, el otro, experto en las aplicaciones tecnológicas que contribuyen a potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los temas. Durante este primer año, los profesores que recibieron el curso trabajaron desde distintos talleres en la elaboración de un proyecto de intervención en el centro, que aplicaron en sus centros educativos en el segundo año del programa. Tanto en el diseño como en la aplicación del proyecto, los profesores contaron con el acompañamiento de dos docentes del programa. Al final del programa los docentes expusieron sus proyectos y el resultado de la aplicación de los mismos. Para el desarrollo de los proyectos los docentes trabajaron en grupos, creando redes de profesores internas (profesores que trabajaban en el mismo proyecto dentro de un centro) y externas (profesores de distintos centros que trabajaban en un mismo proyecto). En todos los casos se aplicó el modelo de Investigación-Acción.

**Tabla 2**

*Dimensiones en torno a las que se articulan los métodos en los programas de formación del profesorado*





Nota: Tomado de Rodríguez Moneo, Aparicio y Parellada, 2020.

La formación del profesorado no debe limitarse a los programas de formación vinculados con las instituciones. Hay otros muchos contextos y actividades en las que el profesor adquiere una formación al margen de las instituciones educativas. Es el caso, por ejemplo, de los intercambios de ideas con los colegas que tienen lugar en los grupos y asociaciones de profesores. Estos intercambios informales suelen surgir por iniciativa de los propios docentes y están siendo potenciados en la actualidad gracias al uso de la tecnología que amplía la conectividad entre las personas.

Para terminar, habría que decir que el afán por extender la educación a toda la población es muy importante, pero tanto o más es conseguir que el profesorado sea un profesorado de calidad. El derecho a la educación no debe quedarse en un mero derecho a la educación en general, hay que reformularlo en términos del derecho a una educación de calidad para todos.

## Bibliografía

---

- APARICIO, J.J. (1981). Un método para la formación en la práctica de enseñanza. *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3, 1–13.
- APARICIO, J.J. (1992). La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 1-2, 19–44.
- APARICIO, J.J. (1995). Enseñar a aprender: el adiestramiento de tácticas y estrategias de aprendizaje. En M. Rodríguez (Ed.), *El papel de la psicología del aprendizaje en la formación inicial del Profesorado* (pp. 73–108). Ediciones de la UAM.
- APARICIO, J.J. (2003). Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 7–30.
- APARICIO, J.J. (2014). Posibilidades y límites de la enseñanza comprensiva. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43, 11–38.
- APARICIO, J.J. (2016). Luces y sombras de la educación en España. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 9–20.
- APARICIO, J.J., y RODRÍGUEZ MONEO, M. (2015). *El aprendizaje humano y la memoria: una visión integrada y su correlato neurofisiológico*. Pirámide.
- APARICIO, J.J., y RODRÍGUEZ MONEO, M. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 41–66.
- ATRIO, S., y RODRÍGUEZ-MONEO, M. (2023). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación: cincuenta años al servicio de la Formación, la Investigación y la Innovación educativa en la UAM. *Encuentros multidisciplinares*, 73. Recuperado de <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-73/santiago-atrío-y-maria-rdez-moneo.pdf>
- BALL, D.L., THAMES, M.H., y PHELPS, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389–407.
- BAUMERT, J., KUNTER, M., BLUM, W., BRUNNER, M., VOSS, T., JORDAN, A., KLUSMANN, U., KRAUSS, S., NEUBRAND, M., y TSAI, Y.M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180.
- BRINCONES, I., APARICIO, J.J., y RODRÍGUEZ, M. (1991). *La formación inicial del profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S.* MEC-UAM.
- CARRETERO, M., RODRÍGUEZ-MONEO, M., CANTABRANA, M., y PARELLADA, C. (2022). History education in the Digital Age. En M. Carretero, M. Cantabrana y C. Parellada (Eds.), *History Education in the Digital Age* (pp. 1–26). Springer.
- CLARÀ, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261–271.
- COCHRAN-SMITH, M., y LYTLE, S.L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45–48). Teacher College Press.

- COCHRAN-SMITH, M., Y VILLEGAS, A.M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field. *Journal of Teacher Education*, 66, 7–20.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2006/962/CE, 10–18.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* 2018/C 189/01, 1–13.
- DAVIS, B., Y SUMARA, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries in learning, teaching, and research*. Routledge.
- DECI, E.L., Y RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum.
- DRUCKER, P. (1993). *La sociedad post-capitalista*. Apóstrofe.
- ELLIOTT, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press. [(1993). Trad. al español: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata]
- GALLUZZO, G., ISENBERG, J., WHITE, C.S., Y FOX, R.K. (2012). *The Master's Degree in Education as Teacher Professional Development: Re-envisioning the Role of the Academy in the Development of Practicing Teachers*. Rowman & Littlefield.
- GOLDHABER, D.D., Y BREWER, D.J. (1996). Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. *Journal of Human Resources*, 32, 505–520.
- GROSSMAN, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- HANUSHEK, E.A. (1971). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro-Data. *American Economic Review*, 61, 280–288.
- HANUSHEK, E.A. (1986) The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141–1177.
- HAWK, P.P., COBLE, C.R., Y SWANSON, M. (1985). Certification: It does matter. *Journal of Teacher Education*, 36, 13–15.
- HILL, H.C., ROWAN, B., Y BALL, D.L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371–406.
- KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., Y DEVINE, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organizations*. Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies. <https://doi.org/10.2791/54070>
- KENNEDY, M. (2008). Sorting out teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 90, 59–63.
- KENNEDY, M.M., AHN, S., Y CHOI, J. (2008). The value added by teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre y K.E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 1249–1273). Routledge.
- KOEHLER, M.J., Y MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60–70.
- KOEHLER, M.J., MISHRA, P., Y CAIN, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193, 13–19. [(2015). Trad. al español ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10, 9–23]
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., RICHTER, D., VOSS, T., Y HACHFELD, A. (2013). Professional com-petence of teachers:

- Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820.
- KYRIAKIDES, L., CHRISTOFOROU, C., Y CHARALAMBOUS, CY. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152.
- LEINHARDT, G., Y GREENO, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75–95.
- MAGRO, C. (2018). *Educación digital no es alfabetización digital*. CCCBLAB | Investigación e innovación en cultura. Recuperado de <http://lab.cccb.org/es/educacion-digital-no-es-alfabetizacion-digital/>
- MARTIN, S.D., Y DISMUKE, S. (2018). Investigating Differences in Teacher Practices Through a Complexity Theory Lens: The Influence of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 69, 22–39.
- MEIRINK, J.A., IMANTS, J., MEIJER, P.C., Y VERLOOP, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40, 161–181.
- MONK, D.H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13, 125–145.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje*. OCDE
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing
- REDECKER, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. (Y. Punie, Ed.) Publications Office of the European Union.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2007). El proceso del cambio conceptual: componentes cognitivos y motivacionales. En J.I. Pozo y F. Flores (Eds.), *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje de la ciencia* (pp. 53–72). Antonio Machado Libros.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Eds.), *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 19–43). Dickinson.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2018). A Aprendizagem de Competências na educação. *Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 10, 10–13.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2024). Cambio conceptual y pensamiento histórico en el aprendizaje de la historia. En M. Carretero y A. Barreiro (Eds.), *Construcción de conocimientos en el campo psicológico* (pp. 297–324). Tilde editora.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. Y APARICIO, J.J. (2004). Los estudios sobre el cambio conceptual y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*, 3, 270–280.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. Y APARICIO, J.J. (2016). Las TIC's y los mecanismos de aprendizaje informal en la enseñanza formal. *Ruta Maestra*, 17, 136–142.
- RODRÍGUEZ MONEO, M Y APARICIO, J.J. (2020). El papel de la educación en el desarrollo de los procesos ejecutivos en la memoria de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 509, Sección Tema del mes, Reflexiones sobre la memoria 1–11.
- RODRÍGUEZ MONEO, M., APARICIO, J.J., Y PARELLADA, C.A. (2020). *Formación permanente del profesorado. Fundamentos pedagógicos, líneas estratégicas y acciones formativas para lograr un profesorado de calidad*. Pirámide.
- RYAN, R.M., Y DECI, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*.

- Guilford Press.
- RYAN, R.M., Y DECI, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
- SANDERS, W.L. (1998). Value added assessment. *School Administrator*, 55, 24–27.
- SCHLEICHER, A. (2018). *World Class. How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OCDE.
- SCHEERENS, J. (2015) Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10–31.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2013.858754>
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass. [(1992). Trad. al español: *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós]
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- SINNEMA, C., MEYER, F., Y AITKEN, G. (2017). Capturing the complex, situated, and active nature of teaching through inquiry-oriented standards for teaching. *Journal of Teacher Education*, 68, 9–27.
- STENHOUSE, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann. [(1984). Trad. al español: *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata]
- STIGLITZ, J.E., Y GREENWALD, B. (2014). *Creating a learning society: a new approach to growth, development, and social progress*. Columbia University Press.
- VUORIKARI, R., PUNIE, Y., CARRETERO GÓMEZ, S., Y VAN DEN BRANDE, G. (2016). DigComp 2.0: *The Digital Competence Framework for Citizens*. Publication Office of the European Union.  
<https://doi.org/10.2791/11517>
- WAYNE, A.J., Y YOUNGS, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89–122.

**Resumen.** 

---

En este artículo se comienza por una discusión sobre qué es una educación de calidad. A continuación, se menciona lo hallado por la investigación educativa según la cual la calidad de la educación depende, fundamentalmente, de que se cuente con profesores de calidad. Ello lleva a describir los nuevos retos a los que se tiene que enfrentar el profesor en la sociedad actual. Seguidamente se hace un breve resumen de las investigaciones sobre las características y atributos con que debe contar un buen profesor y, una vez establecida la naturaleza de lo que debe ser un buen profesor, se pasa a detallar cuáles han de ser los contenidos de las actividades de formación. Finalmente se describen los que pueden considerarse como los métodos más apropiados a emplear en los programas de formación del profesorado.

**Palabras clave.** Calidad del profesor; Calidad de la educación; Características del buen profesor; Contenidos de los cursos de formación del profesorado; Métodos de la formación del profesorado.

**Abstract.** 

---

This article begins with a discussion of what quality education is. Next, it mentions the findings of educational research according to which the quality of education depends, fundamentally, on having quality teachers. This leads to describing the new challenges that teachers have to face in today's society. This is followed by a brief summary of the research on the characteristics and attributes that a good teacher must have and, once the nature of what a good teacher should be has been established, it goes on to detail what the contents of the training activities should be. Finally, what can be considered as the most appropriate methods to be used in teacher training programs are described.

**Key-words.** Teacher quality; Quality of education; Characteristics of a good teacher; Contents of teacher training courses; Methods of teacher training.

**María Rodríguez Moneo**

Universidad Autónoma de Madrid  
maria.rodriguez@uam.es

**Juan José Aparicio**

Universidad Complutense de Madrid  
jjapartic@ucm.es

# La Unión Europea frente a la Agenda 2030: Desafíos de la educación

---

## The European Union facing 2030 agenda: Education challenges

---

Reyes Castillo Fernández, Reyes Hernández-Castilla  
y Jon Martínez-Recio

### La Agenda 2030: una respuesta a un reto global

En septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030, presentando una visión ambiciosa de cambio transformador para alcanzar un futuro sostenible (ONU, 2015; Hernández-Castilla et al, 2021). Su objetivo es promover la prosperidad y el bienestar para todos, protegiendo al mismo tiempo el planeta. La Agenda se compone de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que abarcan áreas como la erradicación de la pobreza, la lucha contra el cambio climático, la igualdad de género, la educación de calidad y la paz.

Estos objetivos están diseñados para ser alcanzados en 2030 y se basan en cinco dimensiones clave, conocidas como las 5P: Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Alianzas. La Agenda 2030 busca asegurar que nadie quede atrás en el camino hacia un futuro sostenible. Esos objetivos se concretan en 169 metas relacionadas y se han diseñado 230 indicadores con el fin de monitorear su progreso (Tabla 1).

Tabla 1  
*Los Objetivos de Desarrollo Sostenible*

Objetivos de Desarrollo Sostenible
1. Fin de la pobreza
2. Hambre cero
3. Salud y bienestar
4. Educación de calidad
5. Igualdad de género
6. Agua limpia y saneamiento
7. Energía asequible y no contaminante

---

8. Trabajo decente y crecimiento económico

---

9. Industria, innovación e infraestructura

---

10. Reducción de las desigualdades

---

11. Ciudades y comunidades sostenibles

---

12. Producción y consumo responsables

---

13. Acción por el clima

---

14. Vida submarina

---

15. Vida de ecosistemas terrestres

---

16. Paz, justicia e instituciones sólidas

---

17. Alianzas para lograr los objetivos

---

Nota: Elaboración propia

Los principios de implementación de la Agenda 2030 son la universalidad e indivisibilidad. La universalidad supone que estos objetivos se aplicarán a todas las naciones y actores mundiales sin distinguir su nivel de desarrollo o el desafío que ello suponga. Por otro lado, la indivisibilidad supone que se establece que su puesta en marcha y aplicación se basa en un enfoque integral, no parcial y en la formulación de políticas que conduzcan a su logro (Bennich y Weitz, 2020). Es crucial atender a la interconexión y transversalidad de los 17 ODS que componen la Agenda 2030 (Pradhan et al., 2017), los cuales deben ser abordados como elementos dinámicos, en constante proceso de actualización.

Sin embargo, esta propuesta ha sido fuertemente criticada por diversas razones (Telleria y García Arias, 2021; Machin y Liu, 2023; Oliveria et al, 2029; Khan, 2016):

- a) La excesiva ambigüedad y la falta de claridad de algunos objetivos;
- b) La desigualdad en la implementación que puede beneficiar de manera asimétrica e injusta a los más desarrollados frente a los menos;
- c) Se considera que la Agenda sigue priorizando el crecimiento económico frente a una verdadera justicia social y sostenibilidad ambiental; y
- d) La deseabilidad de unos objetivos que no han sido acompañados por una asignación de recursos suficientes para lograrlos.

La Unión Europea no puede desviar su mirada sobre esta propuesta de la Asamblea General de la ONU, ya que desde el Tratado de Lisboa (2007) se estableció su fuerte compromiso con la formulación de estrategias y acciones para el desarrollo sostenible. A lo largo del tiempo, las directrices para lograr un desarrollo sostenible han influido en las políticas de la UE (Miola y Borchardt, 2019), comenzando con la primera estrategia de desarrollo sostenible adoptada en 2001 hasta 2016, y la adopción de la Comunicación COM739, que plantea las próximas etapas para un futuro europeo sostenible. Estas acciones posicionan a la UE como pionera en la consecución del objetivo de sostenibilidad en el ámbito de la política internacional (Miola et al., 2019).

Partiendo de esta premisa, este artículo pretende analizar los momentos clave que han marcado la agenda de la UE dentro de sus fronteras, enmarcando su gobernanza global para enfrentar la urgente necesidad de gestionar los desafíos de sostenibilidad, con un enfoque particular en el ODS4 (Hernández-Castilla, et al, 2020). El análisis desarrollado en este trabajo se centrará en la cronología y sus hitos para explorar las posibles vías y herramientas existentes dentro de las fronteras de la UE, con el fin de buscar la aplicación e implementación de los ODS. Este análisis se realizará desde los enfoques y desarrollos de sus instituciones clave, como la Comisión Europea, el Parlamento

Europeo y el Consejo de Europa, en coordinación con cada uno de sus Estados miembros, así como con sus principales órganos consultivos, como el Comité Económico y Social Europeo (CESE) y el Comité de las Regiones (CdR), a través de sus desarrollos político-legislativos y de sus líneas presupuestarias.

## El compromiso político de la Unión Europea frente a la Agenda 2030

**N**umerosos líderes europeos han expresado un fuerte compromiso con la Agenda 2030, como hoja de ruta que como mencionaremos se concreta en el pacto Verde Europeo (Fernández et al, 2021). La Unión Europea presenta una sólida posición de partida y una trayectoria destacada en el ámbito del desarrollo sostenible (European Economic and Social Committee, 2019), por lo que puede ostentar un liderazgo mundial en la transición hacia la sostenibilidad. Este liderazgo le permite colaborar en el establecimiento de estándares globales y cosechar los beneficios sociales y económicos de ser un pionero, aunque los desafíos de sostenibilidad que enfrenta el mundo son innegables e impostergables.

Si la UE ha adoptado la Agenda 2030, esta debe constituirse como una herramienta de gobernanza global para el desarrollo humano sostenible (Sotillo, 2017). Hasta ahora, la Unión ha estado transformando algunos de sus instrumentos políticos, legislativos y financieros en engranajes necesarios para la consecución de los ODS dentro de sus fronteras.

Entre estos instrumentos destaca el Informe 2019 sobre Desarrollo Sostenible en Europa (SDSN y IEEP, 2019), en el que la Comisión Europea identifica algunos de los resortes políticos esenciales para la consecución de los ODS en la propia Unión Europea. De este informe surgió la necesidad de diseñar una hoja de ruta coherente, alineando su marco presupuestario con los ODS para garantizar un sistema de evaluación y seguimiento, así como la sincronización de las políticas de los ODS en el conjunto de UE como con cada uno de Estados miembros (EESC, 2019).

La adopción de la Agenda 2030 corresponde a un alineamiento de carácter universal que ha definido una hoja de ruta para el desarrollo integral, asociando a todos los países sin importar su nivel de renta. Esto ha impulsado un llamado a la acción colectiva para asegurar la provisión de políticas y bienes públicos globales, en los que la UE ha asumido el liderazgo desarrollando políticas, prácticas y dispositivos que proponen nuevas formas de asociaciones de multiactores sino también multinivel implicándolos en función de sus capacidades y específicas demandas, con el fin de que no haya rezagados en el proceso (Sanahuja y Ruiz Sandoval, 2019).

Cinco elementos clave han sido propuestos como recursos y herramientas que estén elaboradas para el cumplimiento de los objetivos, conciliando sus valores e intereses frente a un escenario que abarca múltiples dimensiones, disputas e interconexiones (Koundouri et al, 2021; Sanahuja y Ruiz Sandoval, 2019). Entre los elementos clave para enfrentar diversos desafíos, el Sustainable Development Solutions Network y el Institute for European Environmental Policy (SDSN y IEEP, 2019) destacan:

1. El Acuerdo Verde Europeo se considera la piedra angular para la implementación de los ODS en la UE. Para ello, debe incluir una estrategia a nivel de la UE para (a) descarbonizar completamente el sistema energético para 2050; (b) fortalecer la economía circular y lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos y un desperdicio mucho menor; y (c) promover el uso sostenible de la tierra y los sistemas alimentarios para 2050 (Montanarella y Panagos, 2021).
2. Aumentar las inversiones públicas y privadas en infraestructura sostenible, incluida la energía y el transporte, lo cual requerirá mayores recursos financieros para la UE.
3. Incrementar las inversiones en educación, habilidades laborales e innovación, con un enfoque en la educación STEM a todos los niveles y en I+D+i para tecnologías sostenibles.

4. Poner los ODS en el centro de su diplomacia y cooperación al desarrollo.
5. Fortalecer la coherencia de las políticas y abordar las repercusiones internacionales negativas que socavan la capacidad de otros países para alcanzar los ODS (Siddi, 2021).

Estos cinco desafíos respecto a los ODS para la UE demandarán diversos principios y marcos de actuación que permitan demostrar el compromiso de la región mediante el desempeño de un papel activo para maximizar el progreso hacia los ODS (SDSN y IEEP, 2019). Estos objetivos han sido durante mucho tiempo un objetivo político central para la UE, consagrado incluso antes de la aparición de los ODS en diversos tratados, desde 1997 y, sobre todo, con la primera Estrategia de Desarrollo Sostenible de la UE adoptada en 2001. Esto estableció un plan coherente sobre cómo enfrentar los desafíos del desarrollo sostenible en la región. En 2010, el Consejo Europeo adoptó la estrategia Europa 2020 como agenda de la UE para el crecimiento y el empleo para la década actual (Heuse y Zimmer, 2011; Pasimeni y Pasimeni, 2015; Eurostat, 2019a).

A los desafíos ya identificados, se suma además el impacto de la pandemia de COVID-19, que ha supuesto una ralentización en la consecución de los ODS tanto dentro como fuera de la UE, desviando el progreso hacia los ODS y deteriorando los niveles de desarrollo sostenible. Además, ha alterado las condiciones socioeconómicas, afectando áreas clave como la movilidad, lo que subraya la necesidad de políticas y estrategias adaptativas para mitigar estos efectos y retomar el camino hacia los objetivos de desarrollo sostenible (Brzyska y Szamrej-Baran, 2023; Shrestha et al, 2020).

## Cronología de una Agenda ya iniciada

Una vez aprobada la Agenda 2030, la UE ha adoptado un enfoque integral para implementar los ODS, integrándolos en sus políticas y estrategias, monitoreando el progreso a través de indicadores específicos, y promoviendo la participación de las autoridades locales y regionales. Estas acciones reflejan un compromiso continuo para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030, aunque se requiere un esfuerzo sostenido para abordar los desafíos pendientes (Rocchi et al, 2022; Trane et al, 2023).

Desde 2014, se han observado acciones relevantes, como la comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones titulada “Una vida digna para todos: de la visión a la acción colectiva”. En 2015, la UE expuso sus puntos de vista sobre una nueva globalidad, incluidos los principios subyacentes y los componentes principales, y presentó propuestas sobre la Comisión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2015). En noviembre de 2016, la Comisión Europea publicó la comunicación “Próximas etapas para un futuro europeo sostenible: Acción europea para la sostenibilidad”, con el objetivo de integrar plenamente los ODS en el marco político europeo y en las prioridades actuales de la Comisión (Comisión Europea, 2016a).

En mayo de 2017, se creó la plataforma multi-stakeholder de alto nivel sobre los ODS “EU SDG multi-stakeholder platform” (Comisión Europea, 2017b), para apoyar y asesorar a la Comisión Europea respecto a la aplicación de los ODS, facilitando el seguimiento e intercambio de mejores prácticas. Esta plataforma, que incluyó a partes interesadas de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales y el sector privado, finalizó su mandato el 31 de diciembre de 2019.

En julio de 2017, el Parlamento Europeo publicó una resolución resaltando la necesidad de una evaluación global y coordinada de las políticas y legislaciones de la UE, instando a la Comisión, al Consejo y a las agencias y organismos de la UE a continuar este trabajo sin demora (Publications Office of the EU, 2017). En noviembre de 2017, Eurostat lanzó la primera de las publicaciones anuales sobre seguimiento y análisis a corto plazo, titulada “Sustainable development in the European Union: Monitoring report on progress towards the SDGs in EU”, que desde entonces se publica

anualmente como una herramienta clave para evaluar el progreso de la UE y sus Estados miembros en relación con los ODS.

En 2018, el Parlamento Europeo adoptó una resolución sobre el Semestre Europeo, instando a la Comisión a elaborar una estrategia global de apoyo a la inversión que mejore la sostenibilidad medioambiental y garantice un vínculo adecuado entre los ODS y el Semestre Europeo (Parlamento Europeo, 2018a). En octubre de 2018, la Plataforma Multi-actores sugirió que la UE desarrolle una estrategia global de Europa Sostenible 2030 para orientar todas las políticas y programas de la UE (Parlamento Europeo, 2018b).

En enero de 2019, la Comisión Europea publicó un documento de reflexión sobre los objetivos de desarrollo sostenible, titulado "Hacia una Europa sostenible en 2030", en el que se presentaron tres posibles escenarios para el futuro:

1. Un marco estratégico para orientar todas las acciones de la UE y de los Estados miembros mediante la definición de objetivos específicos de aplicación de los ODS, la propuesta de resultados concretos para 2030 y el establecimiento de un mecanismo de presentación de informes y seguimiento de los progresos de los ODS.
2. Garantizar la integración de los ODS en las políticas sectoriales con el mayor valor añadido de la UE, sin hacer cumplir la acción de los Estados miembros.
3. Dar prioridad a la acción exterior de la UE, garantizando al mismo tiempo la continuación de las mejoras a nivel de la UE.

En junio de 2019, se publicó una nueva Agenda Estratégica para 2019-2024, centrada en cuatro prioridades principales: proteger a los ciudadanos y las libertades; desarrollar una base económica sólida y dinámica; construir una Europa climáticamente neutra, ecológica, justa y social; y promover los intereses y valores europeos en la escena mundial (Consejo Europeo, 2019).

En 2020, se publicó un documento de trabajo sobre los logros e iniciativas desarrolladas por la UE, titulado "Delivering on the UN's Sustainable Development Goals – A comprehensive approach". Ese mismo año, se integraron los objetivos de los ODS en el Semestre Europeo, siguiendo las orientaciones políticas de la presidenta Ursula von der Leyen. También en 2020, se lanzó el Pacto Europeo por el Clima y la Conferencia sobre el Futuro de Europa.

En 2022, el Parlamento Europeo adoptó una resolución sobre la implementación y el cumplimiento de los ODS (2022/2002(INI)).

Aunque se han establecido logros y momentos clave, es necesario identificar si la Agenda 2030 ha sido reflejada adecuadamente en las políticas de desarrollo de la UE, ya que aún existen muchas cuestiones pendientes (Gregersen, Mackie y Torres, 2016). Por ello, surge la necesidad de analizar y discutir las posibles herramientas articuladas al servicio de la UE y de la Agenda 2030.

## Prioridades y herramientas para la Agenda 2030

Como hemos visto, desde la histórica aprobación de la Agenda 2030, la UE ha demostrado un compromiso claro con la Agenda 2030, integrando los ODS en sus políticas energéticas, de cohesión y agrícolas, tomando las riendas de la transformación social e impulsando iniciativas audaces como el Pilar Europeo de Derechos Sociales y el Consenso Europeo, desafiando las convenciones y marcando un camino claro hacia un futuro más justo y sostenible (Szulecki, 2016; Cojocarú et al, 2022). Sin embargo, la implementación efectiva y la alineación completa con los ODS aún enfrentan desafíos, requiriendo esfuerzos continuos y ajustes en las políticas para asegurar el cumplimiento de los objetivos para 2030 (Onrubia Fernández et al, 2022).

A pesar de tales desafíos, podemos ver claramente el compromiso por la Agenda2030 en las políticas de la Comisión Europea. Así, los seis ejes temáticos de la Comisión Europea están relacionados los ODS (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Ejes Temáticos y su Relación con los ODS*

Eje temático	ODS
Un Pacto Verde Europeo.	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Una economía que funcione en pro de las personas.	1, 3, 4, 5, 8, 9, 10
Una Europa adaptada a la era digital.	4, 9.
La protección de nuestro estilo de vida europeo.	3, 4, 10, 16
Una Europa más fuerte en el mundo.	17
Un nuevo impulso a la democracia europea.	5, 10, 16

Nota: Elaboración propia

Por lo tanto, el abanico de herramientas y objetivos de la UE al servicio de la Agenda 2030 es amplio, incluyendo políticas de desarrollo sostenible, regulaciones, y cuestiones presupuestarias y financieras (Onrubia Fernández et al, 2022). La integración del desarrollo sostenible se basa en principios de partenariado y participación cívica multi-nivel y multi-stakeholders. Esas áreas de interés incluyen empleo, investigación y desarrollo, cambio climático y energía, educación, y lucha contra la pobreza y exclusión social, definidas en la Estrategia Europa 2020. Pero la incorporación de los ODS en la política de la UE requiere compromisos financieros, destacando el Semestre Europeo y el Marco Financiero Plurianual (MFP) 2021-2027.

Así, el Semestre Europeo, desde 2010, facilita la coordinación de políticas económicas, de empleo y fiscales dentro de la UE (Stegeman et al, 2024). Cada Estado miembro remite informes sobre programas de reforma y convergencia, y la Comisión Europea emite recomendaciones específicas. Desde 2020, los informes nacionales del Semestre Europeo incluyen un análisis de la situación del país en comparación con la media de la UE y los avances en los ODS. En 2022, el informe de seguimiento de los ODS se publicó junto con el Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento Sostenible (ASGS).

## La financiación estratégica en la Unión Europea: acelerando el logro de los ODS

Uno de los problemas fundamentales a la hora de poder desarrollar los ODS es la financiación (Khan, 2016). Por ello es crítico analizar el sistema de financiación de la UE. La financiación de la UE es crucial para liderar el desarrollo e implementación de soluciones innovadoras para un crecimiento sostenible, verde e inclusivo. Sin embargo, algunos críticos señalan que la UE aún no cuenta con herramientas suficientes para responder a los ODS y que hay escasos progresos en integrar el desarrollo sostenible en todo el Marco Financiero Plurianual (Kloke-Lesch, 2018).

El Marco Financiero Plurianual (MFP) refleja en términos financieros las prioridades políticas de la Unión (Kölling y Hernández-Moreno, 2023). Desde la entrada en vigor del Tratado de Funcionamiento de la UE (TFUE) en diciembre de 2009, el MFP tiene carácter vinculante, estableciendo los techos anuales por categorías y asignaciones de gastos. Proporciona previsibilidad a medio plazo para apoyar la inversión en las prioridades de Europa, alineándose con la

Estrategia y Agenda UE2020, buscando simplicidad, condicionalidad y mayor impacto de los fondos. Es importante, por lo tanto, introducir "encuestas anuales de desarrollo sostenible" para equilibrar las dimensiones sociales, medioambientales y económicas, canalizando la financiación a áreas prioritarias (Hackenesch et al, 2018; Parlamento Europeo, 2017a).

Pero para ser efectivo en la consecución de los ODS, el MFP 2021-2027 debe integrar las experiencias del MFP 2014-2020, reflejadas en su evaluación intermedia de 2017. Dado que el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, el Fondo Social Europeo y el Fondo de Cohesión representan un tercio del presupuesto de la UE, es esencial utilizarlos adecuadamente en apoyo de la Agenda 2030, aprovechando la experiencia de Europa 2020 (Renda, 2017). Según evaluaciones de Horizonte 2020 y el Séptimo Programa Marco, el 84% de las inversiones se destinaron a los ODS y el 30% a enfrentar el cambio climático. La UE fijó como objetivo que los Estados miembros incrementen su gasto en investigación al 3% del PIB para 2020 (Comisión Europea, 2019). La evaluación provisional de H2020 indicó que no se logró el objetivo de gasto para el desarrollo sostenible y el cambio climático (Comisión Europea, 2017c).

Horizonte Europa es el programa actual de financiación de la investigación e innovación (MFP 2021-2027). Es un programa ambicioso que busca impulsar la competitividad y el crecimiento de la UE mediante la investigación y la innovación, abordando desafíos globales y promoviendo la colaboración internacional (Voloshchuk, 2024; Kobelia-Zvir, 2024). Su enfoque en la ciencia abierta y la diplomacia científica destaca su compromiso con el desarrollo sostenible y la integración global, soluciones clave para sustentar las políticas de la UE y los ODS en áreas como cultura, creatividad, sociedad inclusiva, seguridad civil, mundo digital, industria, espacio, clima, energía, movilidad, alimentación, bioeconomía, recursos naturales, agricultura y medio ambiente.

La evaluación intermedia concluyó que Horizonte Europa debe mejorar la traducción y vinculación de objetivos de alto nivel con programas de trabajo, convocatorias y proyectos, buscando acciones sistemáticas, transparentes y participativas (Comisión Europea, 2017c). Sin embargo, aún está por definirse en qué medida Horizonte Europa logrará una mayor integración de los parámetros de los ODS a nivel mundial.

## ¿Cuáles son los retos educativos?

**E**l Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y en promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este objetivo es fundamental para el desarrollo sostenible, ya que la educación es un derecho humano esencial y una base para la paz y el progreso social. La UNESCO lidera los esfuerzos globales para alcanzar el ODS 4, proporcionando orientación y apoyo a los países para mejorar sus sistemas educativos y asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Sin embargo, aunque la "educación de calidad" es un objetivo en sí mismo, es fundamental no considerar los 17 ODS como "paquetes de trabajo" fragmentados, ya que muchos de los objetivos están interrelacionados (Boeren, 2019)..

La Unión Europea enfrenta varios desafíos significativos. Uno de los principales retos es la desigualdad en el acceso a la educación de calidad. A pesar de los avances, existen disparidades notables entre los Estados miembros en términos de recursos educativos, infraestructura y resultados académicos. Estas desigualdades se ven exacerbadas por factores socioeconómicos y geográficos, lo que dificulta la consecución de una educación equitativa para todos los estudiantes (Alquézar Sabadie, 2014; Bowen et al, 2014).

Otro desafío importante es la integración de la tecnología en la educación. La pandemia de COVID-19 subrayó la necesidad de una infraestructura digital robusta para asegurar la continuidad del aprendizaje (Alquézar Sabadie, 2014). Sin embargo, la brecha digital sigue siendo un obstáculo, especialmente en áreas rurales y entre poblaciones vulnerables. La UE está trabajando en mejorar la conectividad y proporcionar recursos tecnológicos adecuados, pero la

implementación efectiva de estas medidas requiere tiempo y coordinación entre los Estados miembros (Begičević Redep et al, 2020).

La relevancia y el papel de la educación en la UE, en relación con el ODS 4, se abordan en la Comunicación de 2016, que destaca la urgencia de trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad, especialmente en el mercado laboral (Comisión Europea, 2016b). También se refleja en la Comunicación de 2017 sobre cómo reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura, subrayando que la educación y la cultura son vectores esenciales para fortalecer la identidad europea (Comisión Europea, 2017d).

El informe de Eurostat de 2022 señala que, aunque en 2019 el ODS 4 fue uno de los tres mejores objetivos en términos de desempeño, actualmente muestra una tendencia desfavorable en cuanto a resultados educativos y habilidades. Se observa un estancamiento en la proporción de adultos con competencias digitales básicas, lejos del objetivo del 80% para 2030.

Actualmente, la educación y el desarrollo de capacidades, junto con el empleo, las condiciones de trabajo, la lucha contra la pobreza y la desigualdad, y la promoción de la igualdad de oportunidades y la inclusión social, son objetivos a consolidar a través del Pilar de Derechos Sociales y su Plan de Acción iniciado en 2021. La Comisión Europea ha definido tres objetivos a nivel de la UE para 2030: lograr que al menos el 60% de los adultos participen en formación cada año, que al menos el 80% de las personas de entre 16 y 74 años adquieran competencias digitales básicas, y reducir aún más el abandono escolar prematuro y aumentar la participación en la educación secundaria superior.

Para alcanzar estos objetivos, se han destacado instrumentos clave como la Estrategia Europa 2020, que ha fijado los objetivos principales de la política de educación y formación, y el marco estratégico "Educación y Formación 2020" (ET 2020), que facilita el intercambio de mejores prácticas y el apoyo a las reformas de políticas. La creación de un Espacio Europeo de Educación para 2025, impulsada por la Comunicación de 2018 "Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura", es una herramienta clave para fortalecer una educación inclusiva, basada en el aprendizaje permanente y la innovación de los sistemas educativos y de formación, promoviendo la movilidad educativa y la cooperación académica.

Desde la perspectiva de la UE, es posible identificar instrumentos habilitados o en desarrollo para responder a este ODS. Entre otras razones porque no existe un concepto unívoco sobre lo que se entiende por una educación calidad, es relativo y contextualizado, siendo en sí mismo un debate.

## Consideraciones Finales

**E**l cumplimiento de los ODS se fundamenta en la cohesión de gobiernos, sector privado, sociedad civil y personas. La UE podría desarrollar una versión contextual de los ODS sin romper los principios de universalidad e indivisibilidad de estos. Además, la educación y la formación son fundamentales en la agenda socio-económica de la UE, consideradas en la estrategia Europa 2020 y el Semestre Europeo.

Es recomendable crear directrices estratégicas que superen la visión de la UE como una potencia en declive, obstaculizada por la burocracia y defectos de gobernanza. Realmente, integrar los ODS en el proceso político de la UE debe guiar a los Estados miembros en el desarrollo de vías para el desarrollo sostenible, utilizando una mejor regulación y herramientas de gobernanza multinivel (Falkenberg, 2016).

Pero el contexto actual nos ha presentado la existencia de inestabilidades políticas y sanitarias, que desestabilizan las agendas estratégicas a largo plazo. La agenda estratégica 2019-2024 y las prioridades del Presidente de la Comisión Europea deben promover los intereses y valores europeos en la escena global.

Es necesario reconstruir un nuevo concepto de Europa, centrado en las personas, con mecanismos políticos y financieros que desarrollen un sentimiento de pertenencia y compromiso con la nueva Europa del siglo XXI (Renda y Castro, 2020). El MFP 2021-2027, por ejemplo, ofrece oportunidades para nuevas estrategias eficaces e innovadoras para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Reglamento (UE) no 1291/2013). El apoyo financiero a programas que impacten los ODS dentro de la UE es fundamental, así como abordar las prioridades de la política de la UE a través de la I+D+i. Programas como Horizonte Europa, el marco estratégico "Educación y formación 2020 -ET 2020", Erasmus+ y el Espacio Europeo de Educación (previsto para 2025) son herramientas clave para reforzar el ODS 4.

Por otro lado, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea son esenciales para la gobernanza y participación cívica en los ODS. Es fundamental considerar un nuevo mandato para la plataforma multilateral de alto nivel sobre los ODS o una plataforma similar que facilite la interacción de actores públicos y privados (Shulla y Filho, 2023).

Para el futuro, es crucial preguntarse si la UE está en el camino correcto para lograr los ODS, si necesita tomar decisiones políticas críticas o si está mal encaminada con pocas opciones para cerrar la brecha entre los niveles actuales y los objetivos propuestos (Moyer y Hedden, 2020).

En resumen, una política unificada en la Unión Europea que tenga como eje central la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es esencial para enfrentar los desafíos comunes de manera coordinada y efectiva. Esta estrategia no solo fomenta la cohesión y la colaboración entre los Estados miembros, sino que también fortalece la capacidad de la UE para implementar soluciones integrales y sostenibles. Alinear las políticas nacionales con los ODS permite abordar problemas como la desigualdad, el cambio climático y la sostenibilidad económica de forma más eficiente, asegurando un desarrollo equitativo y resiliente en toda la región. Además, facilita la movilización de recursos y la innovación, impulsando el progreso hacia un futuro más justo y sostenible para todos los ciudadanos europeos.

Sin embargo, ¿están realmente dispuestos todos los Estados miembros a ceder parte de su soberanía para lograr estos objetivos comunes?

## Bibliografía

---

- ALONSO, J.A., y AYUSO, A. (Coord.). (2017). *Acercar los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la ciudadanía. El compromiso de Europa con la Agenda 2030*. CIDOB edicions.
- ALQUÉZAR SABADIE, J. (2014). Technological innovation, human capital and social change for sustainability. Lessons learnt from the industrial technologies theme of the EU's Research Framework Programme. *The Science of the Total Environment*, 481, 668–673.  
<https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2013.09.082>
- BEGIČEVIĆ REDEP, N., KLAČMER ČALOPA, M., y TOMIČIĆ PUPEK, K. (2020). The Challenge of Digital Transformation in European Education Systems. En L. Moos, N. Alfirević, J. Pavičić, A. Koren, y L. Čačija (Eds.), *Educational Leadership, Improvement and Change* (pp. 103–120). Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-47020-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-47020-3_8)
- BENNICH, T., WEITZ, N., y CARLSEN, H. (2020). Deciphering the scientific literature on SDG interactions: A review and reading guide. *Science of The Total Environment*, 728.  
<https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138405>
- BOEREN, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65, 277–294.  
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- BOWEN, K.J., CRADOCK-HENRY, N.A., KOCH, F., PATTERSON, J., HÄYHÄ, T., VOGT, J., y BARBI, F. (2017). Implementing the “Sustainable Development Goals”: towards addressing three key governance challenges—collective action, trade-offs, and accountability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 26–27, 90–96.  
<https://doi.org/10.1016/j.COSUST.2017.05.002>
- BRZYSKA, J., y SZAMREJ-BARAN, I. (2023). The COVID-19 Pandemic and the Implementation of Sustainable Development Goals: The EU Perspective. *Sustainability* 2023, 15, 13503.  
<https://doi.org/10.3390/su151813503>
- COJOCARU, T.M., IONESCU, G.H., FIROIU, D., CISMAȘ, L.M, OȚIL, M.D., y TOMA, O. (2022). Reducing Inequalities within and among EU Countries—Assessing the Achievement of the 2030 Agenda for Sustainable Development Targets (SDG 10). *Sustainability*, 14(13), 7706.  
<https://doi.org/10.3390/su14137706>
- COMISIÓN EUROPEA. (2001). *Libro Blanco sobre la gobernanza*. Recuperado de  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:l10109&from=ES>
- COMISIÓN EUROPEA. (2006). *Governance in the European Consensus on Development. Towards a harmonized approach within the European Union*. Recuperado de  
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0421:FIN:EN:PDF>
- COMISIÓN EUROPEA. (2010). *EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador /\* COM/2010/2020 final \*/*. Recuperado de  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>

- COMISIÓN EUROPEA. (2016a). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Próximas etapas para un futuro europeo sostenible. Acción europea para la sostenibilidad {SWD (2016) 390 final}*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0739&from=EN>
- COMISIÓN EUROPEA. (2016b). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad {SWD (2016) 195 final}*. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs\\_autres\\_institutions/commission\\_europeenne/com/2016/0381/COM\\_COM\(2016\)0381\\_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2016/0381/COM_COM(2016)0381_ES.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA. (2017a). *Pilar Europeo de derechos sociales*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/commission/publications/european-pillar-social-rights-booklet\\_es](https://ec.europa.eu/commission/publications/european-pillar-social-rights-booklet_es)
- COMISIÓN EUROPEA. (2017c). *REFIT – making EU law simpler, less costly and future proof*. Recuperado de [https://commission.europa.eu/law/law-making-process/evaluating-and-improving-existing-laws/refit-making-eu-law-simpler-less-costly-and-future-proof\\_en#about-refit](https://commission.europa.eu/law/law-making-process/evaluating-and-improving-existing-laws/refit-making-eu-law-simpler-less-costly-and-future-proof_en#about-refit)
- COMISIÓN EUROPEA. (2017d). *Horizon 2020 programme analysis. Assessing the EU's main funding programme for research and innovation 2014-2020. Reports, impact assessments, latest news and events*. Recuperado de [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/support-policy-making/shaping-eu-research-and-innovation-policy/evaluation-impact-assessment-and-monitoring/horizon-2020\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/support-policy-making/shaping-eu-research-and-innovation-policy/evaluation-impact-assessment-and-monitoring/horizon-2020_en)
- COMISIÓN EUROPEA. (2017e). *Interim evaluation of Horizon 2020 (key documents)*. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33dc9472-d8c9-11e8-afb3-01aa75ed71a1/language-en>
- COMISIÓN EUROPEA. (2018a). *El nuevo consenso europeo en materia de desarrollo*. <https://doi.org/10.2841/509509>
- COMISIÓN EUROPEA. (2018b). *Implementing the Sustainable Development Goals through the next Multi-Annual Financial Framework of the European Union Advisory report to the European Commission by the Multi-Stakeholder Platform on the Implementation of the Sustainable Development Goals in the EU, March 2018*.
- COMISIÓN EUROPEA. (2018c). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268&from=ES>
- COMISIÓN EUROPEA. (2019a). *Una Europa sostenible de aquí a 2030*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/commission/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030\\_es](https://ec.europa.eu/commission/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030_es)
- COMISIÓN EUROPEA. (2019b). *2014-2019. Review of the Juncker Commission*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2019/642251/EPRS\\_ATA\(2019\)642251\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2019/642251/EPRS_ATA(2019)642251_EN.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA. (2020a). *Delivering on the UN's Sustainable Development Goals – A comprehensive approach*.

- COMISIÓN EUROPEA. (2020b). *The European Semester and the United Nations Sustainable Development Goals. An Economy that Works for People and Planet*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/attachment/859796/Semester\\_SDGs.pdf](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/attachment/859796/Semester_SDGs.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA. (2020c). *Política europea de cooperación (marco ET 2020)*.
- COMISIÓN EUROPEA, DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN, Y LEYEN, U. (2020). *Orientaciones políticas para la próxima Comisión Europea 2019-2024: Discurso de apertura en la sesión plenaria del Parlamento Europeo 16 de julio de 2019; Discurso ante la sesión plenaria del Parlamento Europeo 27 de noviembre de 2019*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2775/5493>
- CONCORD DE EUROPE. (2018). *For a Sustainable Europe 2030 Strategy. Proposal for public, civil society and private stakeholders for the European Commission Reflection Paper on Sustainable Development Goals*. Recuperado de <https://concordeurope.org/wp-content/uploads/2018/10/Infographic-Sustainable-Europe-2030-Strategy.jpg>
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2015). *The overarching post-2015 agenda - council conclusions. General Affairs Council meeting. Luxembourg, 25 June 2013*. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/EN/foraff/137606.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/EN/foraff/137606.pdf)
- CONSEJO EUROPEO. (2019). *Una nueva Agenda Estratégica para 2019-2024*. Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2019/06/20/a-new-strategic-agenda-2019-2024>
- EESC - EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE. (2019). *Leaving no one behind when implementing the 2030 Sustainable Development Agenda (own-initiative opinion)*. Recuperado de <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/leaving-no-one-behind-when-implementing-2030-sustainable-development-agenda-own-initiative-opinion>
- EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE (2019). *Towards a sustainable Europe by 2030*. Recuperado de <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030>
- EUROPEAN PARLIAMENT. (2007). *The Treaty of Lisbon*. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/5/the-treaty-of-lisbon>
- EUROSTAT. (2017). *Sustainable Development in the European Union — Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/15234730/15229066/KS-04-17-780-EN-N.pdf>
- EUROSTAT. (2018). *Sustainable development in the European Union — Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context — 2018 edition*. Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/15234730/15229310/KS-01-18-656-EN-N.pdf>
- EUROSTAT. (2019a). *Sustainable development in the European Union — Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context — 2019 edition*. Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/15234730/15229397/KS-02-19-165-EN-N.pdf>

- EUROSTAT. (2019b). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10155585/KS-04-19-559-EN-N.pdf/b8528d01-4f4f-9c1e-4cd4-86c2328559de>
- EUROSTAT. (2022). *Sustainable development in the European Union — Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context — 2022 edition*. Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-flagship-publications/-/ks-09-22-019>
- FALKENBERG, K. (2016). Sustainability Now! A European Vision for Sustainability. *EPSC Strategic Notes*, 18. Recuperado de <http://sdgtoolkit.org/wp-content/uploads/2017/02/Sustainability-Now-A-European-Vision-for-Sustainability.pdf>
- FERNÁNDEZ, R., SCHOENEFELD, J.J., HOERBER, T., Y OBERTHÜR, S. (2021). Europe's Transition to Sustainability: Actors, Approaches and Policies. *The International Spectator*, 56(3), 1–6. <https://doi.org/10.1080/03932729.2021.1966188>
- GREGERSEN, C., MACKIE, J., Y TORRES, C. (2016). Implementation of the 2030 Agenda in the European Union: Constructing an EU approach to Policy Coherence for Sustainable Development. *ECDPM Discussion Paper*, 197. Recuperado de <https://ecdpm.org/application/files/5716/5546/8838/DP197-Implementation-2030-Agenda-EU-Gregersen-Mackie-Torres-July-2016.pdf>
- HACKENESCH, C., BERGMANN, J., KEIJZER, N., Y KOCH, S. (2018). EU budget reform: opportunities and challenges for global sustainable development. *Briefing Paper* (4/2018). <https://doi.org/10.23661/bp4.2018>
- HERNANDEZ-CASTILLA, R., SLATER, C., Y MARTÍNEZ RECIO, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 9–26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- HEUSE, P., Y ZIMMER, H. (2011). The Europe 2020 strategy. *Economic Review* (septiembre), 21–45.
- JOINT RESEARCH CENTRE-EUROPEAN COMMISSION. (2021). *Understanding the Spillovers and Transboundary Impacts of Public Policies Implementing the 2030 Agenda for More Resilient Societies: Implementing the 2030 Agenda for More Resilient Societies*. OECD Publishing.
- KANIE, N. Y BIERMANN, F. (EDS.). (2017). *Governing through goals: Sustainable development goals as governance innovation*. The MIT Press.
- KENIG-WITKOWSKA, M. (2017). The Concept of Sustainable Development in the European Union Policy and Law. *Journal of Comparative Urban Law and Policy*, 1(1), Artículo 6. Recuperado de <https://readingroom.law.gsu.edu/jculp/vol1/iss1/6>
- KHAN, T. (16 de marzo de 2016). Delivering Development Justice?: Financing the 2030 Agenda for Sustainable Development. *UN Women Discussion Papers*. <https://doi.org/10.18356/F14B6FC3-EN>
- KLOKE-LESCH, A. (2018). Achieving Sustainability Why Is the EU Failing. *Horizons*, 201(12), 144–159. Recuperado de [https://irp-cdn.multiscreensite.com/6f2c9f57/files/uploaded/Why\\_is\\_the\\_EU\\_failing\\_to\\_champion\\_the\\_SDGs.pdf](https://irp-cdn.multiscreensite.com/6f2c9f57/files/uploaded/Why_is_the_EU_failing_to_champion_the_SDGs.pdf)

- KOBELIA-ZVIR, M. (2024). Grants of the European Commission program "Horizon Europe": opportunities and barriers. *Scientific opinion: Economics and Management*, 2(86).  
<https://doi.org/10.32782/2521-666x/2024-86-15>
- KÖLLING, M., Y HERNÁNDEZ-MORENO, J. (2023). The Multiannual financial framework 2021–2027 and Next Generation EU - A turning point of EU multi-level governance? *Journal of Contemporary European Studies*, 32(2), 459–473.  
<https://doi.org/10.1080/14782804.2023.2241832>
- KOUNDOURI, P., DEWES, S., Y PLATANIOTIS, A. (2021). Alignment of the European Green Deal, the Sustainable Development Goals and the European Semester Process: Method and Application. *Theoretical Economics Letters*, 11(4), 743–770.  
<https://doi.org/10.4236/tel.2021.114049>
- LAFORTUNE, G., CORTÉS PUCH, M., MOSNIER, A., FULLER, G., DIAZ, M., RICCABONI, A., KLOKE-LESCH, A., ZACHARIADIS, T., CARLI, E., Y OGER, A. (2021). *Europe Sustainable Development Report 2021: Transforming the European Union to achieve the Sustainable Development Goals*. SDSN, SDSN Europe & IEEP.
- MACHIN, D., Y LIU, Y. (2023). How tick list sustainability distracts from actual sustainable action: the UN 2030 Agenda for Sustainable Development. *Critical Discourse Studies*, 21(2), 164–181.  
<https://doi.org/10.1080/17405904.2023.2197606>
- MILLÁN, N. (2012). *Transnacionalización del desarrollo y coherencia de políticas. Un análisis de los casos de España y Suecia* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense.  
<https://hdl.handle.net/20.500.14352/37309>
- MIOLA, A., BORCHARDT, S., NEHER, F., Y BUSCAGLIA, D. (2019). *Interlinkages and policy coherence for the Sustainable Development Goals implementation: An operational method to identify trade-offs and co-benefits in a systemic way*. European Commission. Recuperado de  
[https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC115163/sdg\\_interlinkages\\_jrc115163\\_final\\_on\\_line.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC115163/sdg_interlinkages_jrc115163_final_on_line.pdf)
- MONTANARELLA, L., Y PANAGOS, P. (2021). The relevance of sustainable soil management within the European Green Deal. *Land Use Policy*, 100, 104950.  
<https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2020.104950>
- MOYER, J.D., Y HEDDEN, S. (2020). Are we on the right path to achieve the sustainable development goals? *World Development*, 127, 104749.  
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104749>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OLIVEIRA, A., CALILI, R., ALMEIDA, M.F., Y SOUSA, M. (2019). A Systemic and Contextual Framework to Define a Country's 2030 Agenda from a Foresight Perspective. *Sustainability*, 11(22), 6360.  
<https://doi.org/10.3390/su11226360>
- ONRUBIA FERNÁNDEZ, J., PLAZA INIESTA, R., Y SÁNCHEZ FUENTES, A.J. (2022). A quantitative summary of compliance with the 2030 Agenda in the European Union. Short title: 2030 agenda compliance in the EU. *Papeles de Europa*, 35, e83760.  
<https://doi.org/10.5209/pade.83760>

- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Recuperado de [https://stg-wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/11125/unep\\_swio\\_sm1\\_inf7\\_sdg.pdf?sequence=1](https://stg-wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/11125/unep_swio_sm1_inf7_sdg.pdf?sequence=1)
- PARLAMENTO EUROPEO. (2017a). *The next Multiannual Financial Framework (MFF), its Structure and the Own Resources. Budgetary Affairs*. Policy Department for Budgetary Affairs, Directorate General for Internal Policies of the Union. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/603800/IPOL\\_IDA\(2017\)603800\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/603800/IPOL_IDA(2017)603800_EN.pdf)
- PARLAMENTO EUROPEO. (2017b). *P8\_TA(2017)0315. Acción de la UE en favor de la sostenibilidad. Resolución del Parlamento Europeo, de 6 de julio de 2017, sobre la acción de la UE en favor de la sostenibilidad (2017/2009(INI))*. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0315\\_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0315_ES.pdf)
- PARLAMENTO EUROPEO. (2018a). *Resolución del Parlamento Europeo, de 14 de marzo de 2018, sobre el Semestre Europeo para la coordinación de las políticas económicas: aspectos sociales y relativos al empleo del Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2018 (2017/2260(INI))*. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0078\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0078_ES.html)
- PARLAMENTO EUROPEO. (2018b). *Europe moving towards a sustainable future. Contribution of the SDG Multi-Stakeholder Platform to the Reflection Paper "Towards a sustainable Europe by 2030" October 2018*. Recuperado de
- PARLAMENTO EUROPEO. (2019). *Towards a Sustainable Europe by 2030 - Follow-Up of the UN Sustainable Development Goals and the Paris agreement on climate*. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/legislative-train/theme-new-boost-for-jobs-growth-and-investment/file-towards-a-sustainable-europe-by-2030>
- PARLAMENTO EUROPEO. (2023). *Resolución del Parlamento Europeo, de 14 de marzo de 2023, sobre la coherencia de las políticas en favor del desarrollo (2021/2164(INI))*.
- PASIMENI, F., Y PASIMENI, P. (2015). An Institutional Analysis of the Europe 2020 Strategy. *Social Indicators Research*, 127, 1021–1038. <https://doi.org/10.1007/S11205-015-1013-7>
- PRADHAN, P., COSTA, L., RYBSKI, D., LUCHT, W., Y KROPP, J.P. (2017). A systematic study of Sustainable Development Goal (SDG) interactions. *Earth's Future*, 5(11), 1169-1179. <https://doi.org/10.1002/2017EF000632>
- PUBLICATIONS OFFICE OF THE EUROPEAN UNION. (2017). *European Parliament, Resolution of 6 July 2017 on EU action for sustainability, 2017/2009(INI)*. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0e7cd8d-bb9c-11e8-99ee-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-116191166>
- REGLAMENTO (UE) No 1291/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO. Por el que se establece Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020 y por el que se deroga la Decisión no 1982/2006/CE (Texto pertinente a efectos del EEE). 11 de diciembre de 2013. Diario Oficial de la Unión Europea No. 347. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1291&from=EN>

- RENDA, A. (2017). How can Sustainable Development Goals be ‘mainstreamed’ in the EU’s Better Regulation Agenda? *CEPS Policy Insights*, 12. Recuperado de [http://aei.pitt.edu/85601/1/Better\\_regulation\\_and\\_sustainable\\_development\\_CEPS\\_Policy\\_Insights\\_\\_A\\_Renda.pdf](http://aei.pitt.edu/85601/1/Better_regulation_and_sustainable_development_CEPS_Policy_Insights__A_Renda.pdf)
- RENDA, A., Y CASTRO, R. (2020). Towards Stronger EU Governance of Health Threats after the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Risk Regulation*, 11(2), 273–282. <https://doi.org/10.1017/err.2020.34>
- RIJNHOUT, L., Y ZONDERVAN, R. (2018). *Advancing sustainable development goals within Europe and globally: the role of the EU*. Recuperado de <https://ieep.eu/wp-content/uploads/2022/12/Think-2030-Advancing-SDGs-1.pdf>
- ROCCHI, L., RICCIOLINI, E., MASSEI, G., PAOLOTTI, L., Y BOGGIA, A. (2022). Towards the 2030 Agenda: Measuring the Progress of the European Union Countries through the SDGs Achievement Index. *Sustainability*, 14(6), 3563. <https://doi.org/10.3390/su14063563>
- SACHS, J., SCHMIDT-TRAUB, G., KROLL, C., LAFORTUNE, G., Y FULLER, G. (2018). *SDG Index and Dashboards Report 2018*. Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2018/2018\\_sdg\\_index\\_and\\_dashboards\\_report.pdf](https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2018/2018_sdg_index_and_dashboards_report.pdf)
- SANAHUJA, J.A., Y RUIZ SANDOVAL, É. (2019). La Unión Europea y la Agenda 2030 en América Latina: políticas de cooperación en una región de “desarrollo en transición”. *Documentos de trabajo (Fundación Carolina)*, 8. <https://doi.org/10.33960//issn-e.1885-9119.dt08>
- SDSN, Y IEEP. (2019). *The 2019 Europe Sustainable Development Report*. Sustainable Development Solutions Network and Institute for European Environmental Policy. Recuperado de <https://ieep.eu/wp-content/uploads/2022/12/Europe-Sustainable-Development-Report-2019.pdf>
- SHRESTHA, N., SHAD, M.Y., ULVI, O., KHAN, M.H., KARAMEHIĆ-MURATOVIĆ, A., NGUYEN, U.D.T., BAGHBANZADEH, M., WARDRUP, R., AGHAMOHAMMADI, N., CERVANTES, D., NAHIDUZZAMAN, K.M., ZAKI, R.A., Y HAQUE, U. (2020). The impact of COVID-19 on globalization. *One Health*, 11, 100180. <https://doi.org/10.1016/j.onehlt.2020.100180>
- SHULLA, K., Y LEAL FILHO, W. (2023). *Achieving the UN Agenda 2030: Overall actions for the successful implementation of the Sustainable Development Goals before and after the 2030 deadline*. European Parliament, Directorate-General for External Policies Policy Department. Recuperado de: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EXPO\\_IDA\(2022\)702576](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EXPO_IDA(2022)702576)
- SIDDI, M. (2021). A Green Revolution? A Tentative Assessment of the European Green Deal. *International Organizations Research Journal*, 16(3), 85–107. <https://doi.org/10.17323/1996-7845-2021-03-04>
- SOTILLO LORENZO, J.Á. (2017). La Unión Europea y la gobernanza global del desarrollo/The European Union and the Global Governance of Development. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(37), 427–454. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2017.i37.20>

- STEGEMAN, I., PUTATTI, V., GODFREY, A., Y COSTONGS, C. (2024). Strengthening the European Semester to Achieve Economies of Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(5), 634.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph21050634>
- SZULECKI, K. (2016). European energy governance and decarbonization policy: learning from the 2020 strategy. *Climate Policy*, 16(5), 543–547.  
<https://doi.org/10.1080/14693062.2016.1181599>
- TELLERIA, J., Y GARCÍA-ARIAS, J. (2021). The fantasmatic narrative of ‘sustainable development’. A political analysis of the 2030 Global Development Agenda. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 40(1), 241–259.  
<https://doi.org/10.1177/23996544211018214>
- TRANE, M., MARELLI, L., SIRAGUSA, A., POLLO, R., Y LOMBARDI, P. (2023). Progress by Research to Achieve the Sustainable Development Goals in the EU: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 15(9), 7055.  
<https://doi.org/10.3390/su15097055>
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Recuperado de  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.locale=en)
- UNIÓN EUROPEA. (2016). Una visión común, una actuación conjunta: una Europa más fuerte. Estrategia global para la política exterior y de seguridad de la Unión Europea. Recuperado de  
[http://eeas.europa.eu/archives/docs/top\\_stories/pdf/eugs\\_es\\_.pdf](http://eeas.europa.eu/archives/docs/top_stories/pdf/eugs_es_.pdf)
- UNIÓN EUROPEA. (2019). *Towards a sustainable Europe by 2030*. Recuperado de  
<https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030>
- VOLOSHCHUK, T. (2024). Horizon Europe: the EU budget as a resource for research and innovation. *Business Navigator*, 3(76), 232–237.  
<https://doi.org/10.32782/business-navigator.76-39>
- WORLD BANK. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. Recuperado de  
<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

**Resumen.** 

---

Este artículo analiza la importancia de una política unificada en la Unión Europea centrada en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La implementación de una estrategia común es esencial para abordar desafíos como la desigualdad, el cambio climático y la sostenibilidad económica de manera coordinada y efectiva. Alinear las políticas nacionales con los ODS fortalece la capacidad de la UE para implementar soluciones integrales y sostenibles, promoviendo un desarrollo equitativo y resiliente en toda la región. Además, una política unificada facilita la movilización de recursos y la innovación, impulsando el progreso hacia un futuro más justo y sostenible para todos los ciudadanos europeos. Sin embargo, la cesión de soberanía por parte de los Estados miembros sigue siendo un tema controvertido que genera debate.

**Palabras clave.** Desarrollo sostenible; Política educativa; Desigualdad; Cambio climático; Innovación.

**Abstract.** 

---

This article examines the importance of a unified policy in the European Union focused on achieving the Sustainable Development Goals (SDGs). Implementing a common strategy is essential to address challenges such as inequality, climate change, and economic sustainability in a coordinated and effective manner. Aligning national policies with the SDGs strengthens the EU's capacity to implement comprehensive and sustainable solutions, promoting equitable and resilient development across the region. Additionally, a unified policy facilitates resource mobilization and innovation, driving progress towards a more just and sustainable future for all European citizens. However, the issue of member states ceding sovereignty remains a controversial topic that sparks debate.

**Key-words.** Sustainable development; Educational policy; Inequality; Climate change; Innovation.

**Reyes Castillo Fernández**

Universidad Autónoma de Madrid  
mariar.castillo@uam.es

**Reyes Hernández-Castilla**

Universidad Autónoma de Madrid  
reyes.hernandez@uam.es

**Jon Martínez-Recio**

Universidad Autónoma de Madrid  
jon.martinezr@uam.es

# Comunidades de práctica de docentes que usan tecnología. Análisis de dos casos

---

## Communities of practice of teachers using technology. Analysis of two cases

---

Joaquín Paredes-Labra  
y Bartolomé Rubia Avi

### Marco teórico. El movimiento de transformaciones basadas en los propios docentes. Supuestos y evidencias

La identificación de los docentes como actores fundamentales de las transformaciones de las instituciones educativas es una constante en los trabajos que analizan estos procesos. Quizá haya que remontarse a Dewey, pero los docentes y su compromiso están desde los años sesenta en todos los informes de reforma. En todo caso, la búsqueda de la calidad de los docentes y la calidad en la escuela tienen una incidencia fundamental incluso en la economía (Harris y Sass, 2011).

Ciertamente, influyen otros factores, entre los que se destaca en la literatura reciente no ya las grandes directrices de reforma educativa sino, más bien, la dirección pedagógica de la propia institución (por ejemplo, clásicos como Hargreaves, 1997).

Además, los promotores de estas transformaciones suelen trabajar en procesos de formación continua de docentes universitarios, con propuestas de una enseñanza con currículos interpretados generosamente, una enseñanza comprometida con los estudiantes, sus intereses y emociones, y sus lugares de residencia. La profesión docente tiene un compromiso holístico con la cultura. Como defendía Ángel Pérez Gómez (1991, p.80):

*El maestro es el único profesional que no puede honestamente llevar su profesión adelante cayendo en la fragmentación disciplinar. El maestro tiene que afrontar ese espacio de mediación entre la cultura pública y la cultura privada en todos los elementos plurales que significa la cultura y por tanto su enfoque y su aproximación tiene que ser necesariamente interdisciplinar.*

Esta concepción del modelo formativo se puede aplicar a cómo se entiende el proceso de la educación, que se debe aplicar en todos los contextos de formación universitaria. Cuestión que choca frontalmente con el modelo atomizado y disciplinar de la formación en secundaria, y cómo se entiende la formación en la universidad, la gran promotora y

defensora del modelo disciplinar (Viñao, 2013).

Esta concepción básica de visión holística se sigue planteando frente al modelo disciplinar en la actualidad. La perspectiva global de la formación, así como su consideración profesional de manera integral, son base para formar un todo de la acción docente (Bolívar, 2017).

Todo ello ha influido notablemente en la forma de promover innovación en las instituciones. También ha puesto en cuestión la utilización de una herramienta importante para alimentar las innovaciones, como es la formación.

Para Carbonell (2001), el concepto de innovación asociado a la enseñanza es entendido como intervenciones, decisiones y procesos, intencionales y sistemáticos para modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Actualmente, entender este proceso pasa por repensar el modelo de institución educativa para que satisfaga las necesidades tanto de la sociedad del conocimiento como de los alumnos que están inmersos diariamente en las TIC, las formas alternativas de comunicación y aprendizaje, y la construcción creativa del conocimiento (Laici y Orlandini 2016).

Quizá por esto, se ha decretado el fracaso de la mera formación individual, algo descontextualizada, o aquella que se suponía que se iba a diseminar “en cascada”, en favor de procesos centrados en problemas reales que afectan a una unidad o centro educativo, asumidos por el equipo docente o toda la comunidad.

Bajo esta crítica, hay una serie de líneas de trabajo que animan la implementación de transformaciones basadas en los propios docentes, entre las que cabe destacar el estudio de las creencias y el conocimiento profesional, en la base de las prácticas docentes, el análisis de las innovaciones basadas en realidades como la cultura de un centro educativo, la expansión de las redes temáticas, el movimiento de investigación-acción como estrategia para impulsar cambios en la escuela analizados por los docentes y la línea de análisis de prácticas de enseñanza. Las TIC también apoyan estos procesos.

La línea de investigación sobre creencias y el conocimiento profesional, en la base de las prácticas docentes hunde sus raíces en los trabajos de Shulman (1987), que se popularizaron en España a través de José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez a principios de los ochenta.

El análisis de innovaciones basadas en realidades como la cultura de un centro educativo está referido a los trabajos seminales de Fullan y Hargreaves (1992), sostenidos por más de 30 años y muy presentes durante la pasada década (por ejemplo, Fullan, 2007).

La emergencia de las redes temáticas, facilitadas por las TIC, hay que rastrearla en la eclosión del email, en la década de los noventa, si bien existían previamente algunas redes, como las BBS, que tenían cierto uso en temas tecnológicos diez años antes.

Las posiciones que movimientos investigativos como el que surge de la investigación acción (IA), que persigue en su origen la colaboración entre docentes y educadores de la escuela con investigadores universitarios y activistas de la comunidad (Cochran-Smith y Donell, 2006), ahora comienza a utilizarse como estrategia para impulsar cambios en la escuela analizados por los docentes, prácticas de enseñanza que convergen en el movimiento de transformaciones basadas en ellos mismos (Kemmis, 2019). Desde una visión sobre la organización estructurada de la concepción teórica de la práctica y la necesaria arquitectura cuando se integra en entornos tecnológicos, debemos añadir la ya clásica visión crítica de entender la educación y las TIC. Con el cambio de siglo se plantean diversas propuestas que entrevén posibilidades para una pedagogía transformadora en las interacciones con TIC. Así, Hoban (2002) plantea que los usos de las TIC no son ajenos a la reflexión y la indagación, para recoger, hacer público y compartir tales procesos internos. Sus usos pueden ir más allá de la mera reproducción de la forma tradicional de enseñar con nuevos medios. Ahora la enseñanza tiene que adaptar, como sugieren Rodríguez y Zubillaga (2020), el rol guía del profesor, el cambio de

modelos formativos, la evolución del conocimiento y la evaluación centrada en tareas.

Feldman y Weiss (2010) han analizado cómo evoluciona la condición de docente que utiliza TIC. Algunos trabajos han intentado comprender el entonces emergente fenómeno de las comunidades virtuales, planteando que la participación en su seno tenía que ver con la naturaleza y diseño de las comunidades (Stuckey y Barab 2007).

Dos grupos de investigación e innovación educativa han venido implementando en España y Latinoamérica diversas experiencias para promover transformaciones en la enseñanza universitaria. Y se han servido de las TIC para ello.

No estaba claro si los movimientos que transforman la enseñanza se pueden servir de comunidades de práctica soportadas tecnológicamente. La virtud o éxito (y su fracaso) de las comunidades de práctica a las que vinieron a auxiliar las TIC era y posiblemente siga siendo un misterio.

## Metodología

**M**irando la trayectoria y el trabajo con diversos colectivos de dos grupos de investigación e innovación educativa, quizá sea posible intentar aclarar las claves de los éxitos y fracasos de estas comunidades de práctica.

Se han identificado dos proyectos muy relevantes. Se trata, por tanto, de dos casos, uno relacionado con un proyecto bi-anual promovido por el grupo FORPROICE-EMIFE primero en un campus de UNAM y luego en la red de escuelas normales del Estado de México (México) (Herrán y Paredes-Labra, 2016); y el otro, parte del trabajo que ha promovido por el grupo GSIC-EMIC de la Universidad de Valladolid durante los últimos 26 años, con acciones de investigación, innovación y diseminación de conocimiento en la red pública de escuelas de esta provincia española.

En el caso de México participaron voluntariamente 60 profesores de universidad de uno de los campus de UNAM, en el primer año, y un millar de profesores de escuelas normales (enseñanza terciaria no universitaria) en 32 centros de formación, en el segundo año (Paredes-Labra, 2011).

Es una metodología que tuvo un componente fundamentalmente cualitativo. Se realizó el análisis de los foros desarrollados, los productos de innovación generados por los profesores y los plenarios mantenidos con los profesores participantes al final de cada ciclo (Paredes-Labra, Herrán y Velázquez, 2012).

En el caso de Valladolid, fue un estudio de caso con 65 estudiantes universitarios y un maestro de educación primaria. Se desarrolló una metodología mixta con cuestionarios y análisis de materiales desarrollados durante el proyecto.

## Procesos de transformación de las propias prácticas. El caso de México

**E**n el caso del proyecto de las escuelas normales, se trató de implementar una metodología de investigación-acción (Figura 1). Las TIC tienen importancia para promover la recogida de problemas y debates en foros.

La demanda de la transformación de las prácticas en universidades mexicanas surge de la unidad administrativa de la que dependen. Esto es un condicionante muy importante.

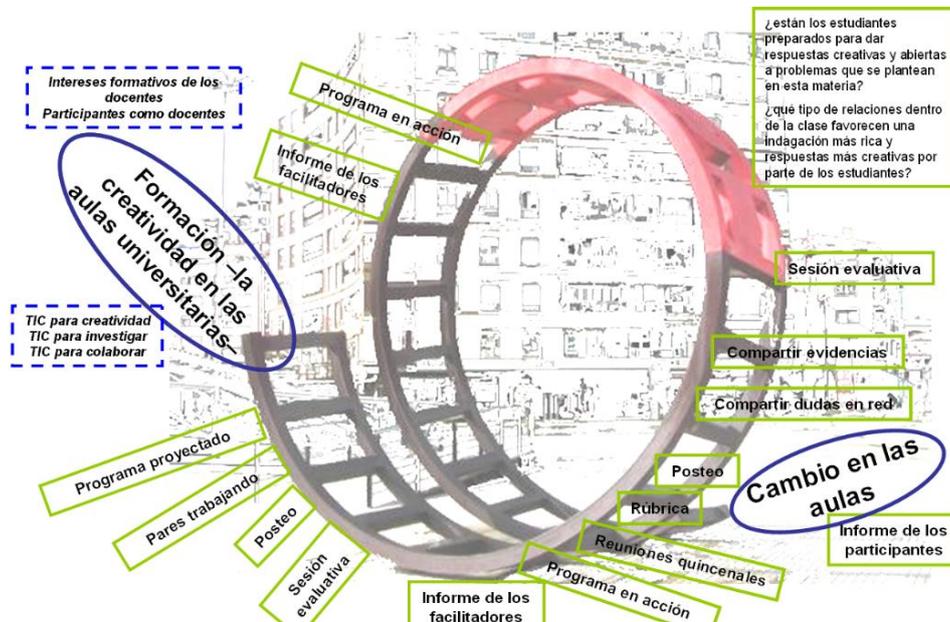
Hay una percepción por parte de la unidad demandante (un gestor político en ambos casos, pues las universidades mexicanas han profesionalizado sus direcciones académicas) de cierto agotamiento de las formas de trabajo de los docentes y de cierta inutilidad.

Hay además un contexto político que luego estalla al final del sexenio de mandato presencial, relacionado con una gran reforma educativa, que afecta sobre todo al segundo colectivo, las escuelas normales. Se pone en cuestión todo el

sistema educativo y la capacidad de sus docentes. Ello equivale no ya a mejorar sino a empezar de cero, en términos de México. En la llamada de apoyo, por tanto, hay oculta una llamada de auxilio ante los embates descalificadores a las instituciones y los docentes.

Figura 1

Proceso de investigación–acción implementado en centros de educación superior mexicanos



Se busca la transformación de la formación continua. Esta formación en México, en palabras de los participantes, es “magistocéntrica”. Hasta el momento se valora como formación recibir una gran conferencia. Esto se comprueba en diversas actividades desarrolladas, como en un congreso para maestros, en el que un conferenciante logró desarrollar una conferencia con componente práctico al implementarlo para los 600 asistentes gracias a una bolsa con materiales y algunos asistentes que los reparten. Hasta una actividad práctica se desarrolla como un acto de transmisión.

La alternativa pedagógica que se propone por parte del grupo de UAM, tanto en el primer año del proyecto en la universidad como para las escuelas normales del segundo año, es una enseñanza con currículos interpretados generosamente. También se propone a los participantes una enseñanza comprometida con los estudiantes, sus intereses y emociones, y sus lugares de residencia.

Esta apertura del currículo no es valorada. Las pocas innovaciones que se logra que se propongan por los profesores tienen que ver con la introducción de dispositivos tecnológicos y algunas actividades participativas.

Se planteó que estuviera basada en redes sociales, una que ofrecía privacidad y funciona de la forma en que ahora lo hace Facebook.

La red servía para relacionarse entre los participantes y con los expertos, que funcionaban como apoyo o facilitadores. Era un acto de generosidad el de hablar de la propia práctica docente y abrirse a recibir valoraciones y consejos de colegas.

Trabajaban sobre la exploración de problemas de las prácticas de enseñanza en educación superior. La idea era que los participantes lanzaran problemas que el resto propusieran cómo resolver, a partir de la formación temática inicial

brindada por un facilitador.

Trabajaban junto a colegas de su misma materia, titulación o inquietudes, y la idea era que les permitiera crecer en su conocimiento profesional, modificar sus creencias pedagógicas y evolucionar en su enseñanza.

Se produce una formación para desencadenar debates, proyectos, puestas en práctica y evaluaciones.

## Procesos de transformación de las propias prácticas. El caso de Valladolid

En el caso del grupo de la Universidad de Valladolid se ha ido construyendo un modelo centrado en una concepción colaborativa de la educación con apoyo tecnológico denominada Computer Supported Collaborative Learning (Aprendizaje Colaborativo Apoyado en Computadoras) (Dillembourg, 1999; Kostman, 1996; Kitchinner et al. 2004, Martínez et al. 2003) como corriente fundamental de la transformación de las teorías constructivistas en su punto de fricción con las TIC.

Una de las últimas experiencias ha ido a romper el espacio de la escuela. Así, en el marco de su modelo de concepción y uso de las TIC en la escuela, dentro de las posibilidades que el desarrollo que estas ha ocasionado aparece la posibilidad de la salida del aula para aprendizaje con apoyo tecnológico, que permite seguir en contacto con el aula. Conceptos asociados como “blended learning” (Bonk y Grahan, 2006) o “fleeping classroom” (Bergmann et alt., 2012; Mazur, 2017) han aportado una nueva forma de romper con la estructura tradicional de la clase, donde el contenido se trabajaba de manera tradicional (exposición/presentación, ejercitación y evaluación). Así, tanto en ejemplos como el desarrollado por Gallego et al. (2017, 2019), como con las propuestas de “proyectos” (Donnelly y Fitzmaurice, 2005) se utilizan diversos planos de las TIC que facilitaron la conexión de espacios en la formación de profesorado. Este tipo de procesos permiten aprender con apoyo de herramientas TIC y entornos de aprendizaje virtual que enriquezcan los aprendizajes propios del medio natural fuera del aula.

Figura 2

Trabajo de formación en diversos espacios promovido por el grupo GSIC



La incorporación de recursos tecnológicos y actividades colaborativas implicó el uso de dispositivos móviles de los estudiantes y sus centros educativos. Se generaron dos recursos tecnológicos, denominados GLUEPS-AR y LEARNING BUCKETS (Muñoz Sancristóbal et al. 2014, 2015), que integran a través de un entorno de aprendizaje (Moodle) distintos recursos de realidad aumentada con otras herramientas web. Se trata de una estructuración en capas (Figura 2).

Con este dispositivo se pretende dar un salto fuera de las instituciones educativas y, también, cambiar los recursos clásicos que se usan para el desarrollo de actividades formativas. Por ejemplo, pasar de un mapa físico a un mapa virtual interactivo. De esta manera se pueden usar recursos para orientar un itinerario de actividad, que también es educativo, porque de manera procesual, planifica las actividades de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por tanto, es un elemento fundamental para configurar un modelo global educativo con apoyo tecnológico que va más allá de la integración de un ordenador en el aula.

### Balance de lo ocurrido. Un fracaso estrepitoso y un éxito a medias

**E**n la experiencia mexicana, en el primer año, de los 69 profesores participantes en la red, siete participantes colgaron sus propuestas de cambio de la docencia en la red. En todas ellas se había entendido perfectamente el proceso. Pero no hubo las esperadas interacciones iluminativas en los foros. Los profesores participantes se relacionaron principalmente con los expertos, no entre ellos.

Entre los que se involucraron, unos pocos, se plantearon preguntas trascendentes sobre su propia práctica como docentes. En el primer año cinco de los 70 profesores generaron materiales para transformar su enseñanza, y uno de ellos reformuló completamente su proyecto docente (Herrán y Paredes-Labra, 2016). Es posible incluso que los cambios ocurridos ya estaban en camino, y que el proceso vivido sirviera sólo como desencadenante. Además, unos pocos docentes estaban asumiendo propuestas que daban cabida a soluciones creativas de sus estudiantes, sus propios estudiantes parecían dispuestos a dar respuestas creativas, los estudiantes valoraban muy positivamente que los profesores cambiaran el tipo de participación en sus aulas y aparecieran algunos recursos que se les habían ofrecido implicados en los cambios adoptados.

De las 10 redes de profesores montadas en el segundo año, sólo funcionaron dos, y por el tiempo en el que el proyecto fue financiado (un año). Fueron aquellas donde los “expertos” que dieron un curso a profesores se involucraron más emocionalmente con sus participantes y activaron mejor el vínculo a través de mensajes, por medios diversos, además de la red con foros planteada.

La red social utilizada se puede valorar en conjunto que no funcionó. En el primer año llevó a plantear el uso del email (que fue algo que se repitió con los facilitadores en el segundo año).

Algún tiempo después se descubrió que las esperanzas sobre la conectividad de los docentes eran exageradas. Realmente, a principios de la década pasada, todavía era muy pobre en México.

También se supo que la desconfianza en las redes era muy grande en esa época (no había costumbre en el país en 2010). Algunos años y algunos proyectos después se vio que estalló una confianza desbordada en redes populares como Facebook, en las que, por ver el cambio, cabe señalar que, a diferencia de entonces, ahora vuelcan memes con consejos sobre prácticas docentes valiosas.

Otro elemento para abordar la flexibilización del currículo no previsto fue que la organización del trabajo docente en México es muy jerárquica. Los docentes dependían de sus superiores para tomar decisiones sobre sus prácticas docentes.

En el primer año parecía que los innovadores convocados no podían hablar entre ellos por la barrera disciplinar; el segundo, sin barrera, tampoco animó a muchos.

El que hubiera una masa mayor de docentes en el segundo año interviniendo tampoco generó un incremento significativo del tráfico dentro de la plataforma elegida.

Necesitaban franquearse para poder hablar de ellos mismos. En ese sentido, hubiera sido necesario dialogar presencialmente antes de hablar digitalmente.

Los procesos de innovación a los que fueron invitados fueron decididos por otros.

Los procesos de innovación servían más para propósitos legítimos, aunque lábiles (promoción), que para ser procesos de transformación personal libremente elegidos.

Con respecto a la experiencia en Valladolid, se trató de una experiencia que juntó a ingenieros, pedagogos y educadores; se observa que sirvió para poner en marcha un marco de trabajo con una estructura de tareas que permitían usar un entorno de TIC facilitadora fuera el aula y que involucró a diversos colectivos y ámbitos.

Se construyeron experiencias en las aulas de un centro educativo de Valladolid. Se trata de unas experiencias donde el alumnado de primaria realizaba tareas dentro y fuera del aula, relacionadas con el área de Conocimiento del medio (el paquete curricular de ciencias naturales y ciencias sociales de educación primaria).

Se promovió la asociación de este tiempo de trabajo con las prácticas de formación de maestros (formados universitariamente en España), siendo el alumnado de dichas prácticas el responsable de la actividad formativa en el centro educativo, así como sirviendo de base para su formación real.

Pero a la vez, esta experiencia se limitó a la formación de profesorado, no traspasó nunca a la realidad de las aulas y sólo fue una prueba de concepto, en términos de ingeniería del software, para comprobar su utilidad en el aprendizaje.

## Interrogantes para seguir trabajando

**E**l estudio deja más interrogantes que conclusiones. Uno de los aspectos que emergen al comparar las dos experiencias es la necesidad de que, para promover una innovación, hace falta una demanda formativa sentida. En el caso de México era una propuesta vertical y en el de Valladolid fue más horizontal. A ello se debe añadir que la realidad de una visión profesional más autónoma y la de una visión política de la enseñanza, conectada con la comunidad ayudaron al éxito de la segunda experiencia.

En lo que hace referencia a las TIC, en las innovaciones no hay TIC predominante, hay que usar canales redundantes y cuidar lo afectivo.

Y, finalmente, en lo que hace referencia al funcionamiento de la propia innovación, se deben aceptar éxitos “parciales”. La movilización realizada en el proyecto mexicano tuvo magros resultados, pero son semillas de transformación. En el caso vallisoletano, la experiencia fue una prueba de concepto, pero aportó nuevos horizontes al currículo de las escuelas en las que se puso en marcha. Todo ello señala la necesidad de percibir esferas muy amplias (todo un subsistema educativo, todo un territorio, todas las instituciones) como destinos borrosos de una innovación.

## Bibliografía

---

- BERGMANN, J., Y SAMS, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (2017). Formación del profesorado para una educación básica holística. *Cuadernos de Pedagogía*, 477, 66–69.
- BONK, C.J., Y GRAHAM C.R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Wiley.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- COCHRAN-SMITH, M., Y DONNELL, K. (2006). Practitioner Inquiry: Blurring the Boundaries of Research and Practice. En J.L. Green, G. Camilli y P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 503–518). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DILLENBOURG, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1–19). Elsevier
- DONNELLY, R., Y FITZMAURICE, M. (2005). Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies. En G. O'Neill, S. Moore y B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 87–98). AISHE/HEA.
- FELDMAN, A., Y T. WEISS (2010). Understanding change in teachers' ways of being through collaborative action research: a cultural-historical activity. *Educational action research*, 18(1), 29–55.  
<https://doi.org/10.1080/09650790903484517>
- FULLAN, M. (2007). *Leading in a culture of change*. JosseyBass.
- FULLAN, M., Y HARGREAVES, A. (Eds.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. RoutledgeFalmer.
- GALLEGO-LEMA, V., Y MUÑOZ-CRISTÓBAL, J.A., ARRIBAS-CUBERO, H.F., Y RUBIA-AVI, B. (2017). Orienteering in the natural environment: Ubiquitous learning through the use of technology. *Movimento (ESEFID/UFGRS)*, 23(2), 755–770.
- HARGREAVES, A. (1997). Cultures of Teaching and Educational Change. En *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1297–1319). Springer.
- HARRIS, D.N., Y SASS, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798–812.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- HERRÁN, A., Y PAREDES-LABRA, J. (2016). Tecnología y Creatividad en la Mejora de la Docencia Universitaria. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(2), 56–67.
- HOBAN, G.F. (2002). "Working" chapter self-study through the use of technology. En *International Handbook of Self-study of Teaching and Teaching Education Practices* (Vol. 2, pp. 9–14). Springer.
- KEMMIS, S. (2019). *A practice sensibility. An Invitation to the Theory of Practice Architectures*. Springer.
- KIRSCHNER, P.A., MARTENS, R.L., Y STRIJBOS J.W. (2004). CSCL in Higher Education? En J.W. Strijbos, P.A. Kirschner y R.L. Martens (Eds.), *What We Know About CSCL. Computer-Supported Collaborative Learning Series* (Vol. 3, pp. 82–92). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/1-4020-7921-4\\_1](https://doi.org/10.1007/1-4020-7921-4_1)

- KOSTCHMANN, T.D. (1996). *CSCL, Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Routledge.
- LAICI, CH. Y ORLANDINI, L. (2016). Avanguardie Educative: paths of innovation for schools. *REM - Research on Education and Media*, 8(1), 53–61.  
<https://doi.org/10.1515/rem-2016-0007>
- MARTÍNEZ MONÉS, A., DIMITRIADIS-DAMOULIS, I., RUBIA-AVI, GÓMEZ-SÁNCHEZ, E., Y DE LA FUENTE, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education*, 41, 353–368.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.06.001>
- MAZUR, E. (2017). Peer Instruction. En G. Kurz y U. Harten (Eds.), *Peer Instruction* (pp. 70–80). Springer.
- MUÑOZ-CRISTÓBAL, J.A., MARTÍNEZ-MONÉS, A., ASENSIO-PÉREZ, J.I., Y VILLAGRÁ, S. (2014). City Ads: Embedding virtual worlds and Augmented Reality in everyday educational practice. *Journal of Universal Computer Science*, 20(12), 1670–1689.  
<https://doi.org/10.3217/jucs-020-12-1670>
- MUÑOZ-CRISTOBAL, J.A., JORRIN-ABELLÁN, I., ASENSIO-PÉREZ, J.I., MARTÍNEZ MONÉS, A., PRIETO, L.P., Y DIMITRIADIS, Y. (2015). Supporting Teacher Orchestration in Ubiquitous Learning Environments: A Study in Primary Education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), 83–97.  
<https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2370634>
- PAREDES-LABRA, J. (2011). Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad. Una Investigación-acción con apoyo de las TIC. *Revista iberoamericana de educación superior (RIES)*, 2(5), 101–113.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.48>
- PAREDES-LABRA, J., HERRÁN-GASCÓN, A., Y VELÁZQUEZ VÁZQUEZ, D. (2012). Generando una comunidad de práctica en una red social. Análisis de un caso. *Revista complutense de educación*, 23(1), 75–88.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39103](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39103)
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). Investigación/Acción y Currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69–84.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H., Y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2020). *Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación?* ANELE-REDE.
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (2008). *Innovación Educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- SHULMAN L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- STUCKEY, B., Y S. BARAB (2007). New conceptions for community design. En Andrews y C. Haythorthwaite (Eds), *The Sage handbook of e-learning research* (pp. 439–465). SAGE.
- VIÑAO, A. (2013). Modelos de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19–37.

**Resumen.** 

---

Este trabajo aborda el análisis de innovaciones orientadas a la mejora de la enseñanza, promovidas desde o para la universidad. Los docentes participantes analizaron sus prácticas de enseñanza junto a colegas de su misma materia, titulación o inquietudes, permitiéndoles crecer en su conocimiento profesional, modificar sus creencias y evolucionar. Se apoya en procesos de reflexión colectiva (investigación acción, comunidades de práctica) y aprendizaje (aprendizaje colaborativo y las TIC en el mismo). El análisis que se realiza recoge diversos informes sobre las innovaciones apoyadas por investigadores europeos y llevadas a cabo en Valladolid (España) y México. Entre las conclusiones, se destacan la necesidad de demandas formativas sentidas por los profesores, autonomía profesional y diversificación en la tecnología (TIC) y los procesos organizados emprendidos en estas innovaciones formativas.

**Palabras clave.** Innovación; Tecnologías de la información y la comunicación; Comunidades de práctica; Formación de profesorado; Enseñanza universitaria; Investigación-acción.

**Abstract.** 

---

This paper deals with the analysis of innovations aimed at improving teaching, promoted by or for the university. Participating teachers analysed their teaching practices with colleagues of the same subject, degree or interest, allowing them to grow in their professional knowledge, modify their beliefs and evolve. It is supported by processes of collective reflection (action research, communities of practice) and learning (collaborative learning and ICT in it). The analysis includes several reports on innovations supported by European researchers and carried out in Valladolid (Spain) and Mexico. Among its conclusions, it highlights the training needs felt by teachers, professional autonomy and diversification in technology (ICT) and the organised processes undertaken in these training innovations.

**Key-words.** Innovation; Information and communication technologies; Communities of practice; Teacher training; University education; Action research.

**Joaquín Paredes-Labra**

Universidad Autónoma de Madrid

joaquin.paredes@uam.es

**Bartolomé Rubia Avi**

Universidad de Valladolid

bartolome.rubia@uva.es

# ¿Por qué fracasa la innovación educativa en el aula? El caso del aprendizaje cooperativo

---

## Why does educational innovation fail in the classroom? The case of cooperative learning

---

Manuel Montanero

### Introducción

Un cuarto de siglo después del célebre Informe Delors, la UNESCO ha publicado un nuevo Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). Entre sus cinco propuestas fundamentales para renovar la educación, vuelve a aparecer, como primera de ellas, la necesidad de adoptar pedagogías basadas en la cooperación: “un aprendizaje colaborativo interdisciplinario orientado a resolver problemas” (p. 54). Se trata paradójicamente de una “vieja innovación” que, desde hace décadas, reaparece una y otra vez, con diferentes “ropajes”, con nuevos acrónimos, con variantes sutiles de los procedimientos e instrumentos, quizá, pero básicamente con las mismas ideas que no terminan de calar en la práctica real de nuestras aulas (Montanero y Tabares, 2020). Variantes de métodos cooperativos ya clásicos como el *Aprendizaje Basado en Problemas* (Barrows y Tamblyn, 1976), el *Jigsaw* (Aronson et al., 1978), la *Individualización Asistida por Equipos* (Slavin et al. 1986) o la *enseñanza recíproca* (Palinscar y Brown, 1985), son habitualmente presentadas como innovaciones, a pesar del largo recorrido de sus ideas y de las evidencias científicas que las sustentan (Montanero, 2019a). El porqué de su escasa implantación en la práctica del aula es, sin embargo, una cuestión insuficientemente abordada en la literatura y en la mente de quienes a menudo se encargan de divulgarlas y promoverlas.

Aunque se trata, sin duda, de un fenómeno complejo y multicausal, una de las principales explicaciones tiene que ver con el tradicional planteamiento de la formación del profesorado: con el evidente desequilibrio entre el esfuerzo que se invierte en persuadir al profesorado acerca de cómo debe enseñar, por un lado, y el que se dedica a asesorarle, a asistirle en los difíciles procesos de cambio (Sánchez, 2016). Las administraciones y los propios centros escolares ofrecen numerosos cursos y charlas, generalmente muy persuasivas, para generar una actitud positiva hacia nuevos métodos o prácticas de enseñanza en el aula. Sin embargo, son mucho menos frecuentes las iniciativas que embarcan al profesorado en auténticos procesos de formación y acompañamiento, inevitablemente extensos y costosos, centrados en mejorar su competencia para acometer dichos cambios.

Para profundizar en esta idea, en las próximas páginas comenzaremos analizando los resortes persuasivos en los que se fundamentan la mayoría de las propuestas de aprendizaje cooperativo (AC), es decir, los argumentos que se esgrimen

para “convencer” al profesorado. Posteriormente haremos una breve revisión del conocimiento académico y científico que tenemos sobre las condiciones que necesitan los estudiantes para cooperar. Finalmente, reflexionaremos sobre qué necesitan realmente los profesores para incorporar estas propuestas a la práctica del aula y cómo deben diseñarse los procesos de formación.

## ¿Por qué es necesario el aprendizaje cooperativo en el aula?

Desde el célebre trabajo Littleton y Miell (2004) se han utilizado principalmente dos razones para *persuadir* al profesorado acerca de la importancia de promover actividades de aprendizaje cooperativo en las aulas: aprender a cooperar y cooperar para aprender. En primer lugar, se argumenta que aprender a cooperar es bueno: es una meta educativa valiosa. En segundo lugar, las evidencias científicas sugieren que, bajo ciertas condiciones, cooperar es útil para aprender más y mejor. Cabría, no obstante, añadir una tercera razón, que fundamenta una de las principales propuestas de la UNESCO (2022) para “reimaginar” la educación: aprender a cooperar es necesario para incluir, para crear una sociedad más justa y solidaria.

### Aprender a cooperar

Hoy en día casi nadie duda de la importancia de que el alumnado aprenda a trabajar en equipo. Desde un punto de vista práctico, esta competencia conecta con las exigencias de la vida real en diversas facetas, en particular la profesional.

Todavía hay quien cuestiona la utilidad de los valores y las competencias relacionadas con la cooperación para un alumnado que el día de mañana deberá enfrentarse a una sociedad competitiva, fundamentada en estructuras económicas capitalistas: *Non scholae discimus, sed vitae*. Sin embargo, sabemos que precisamente muchas de las empresas con mayores beneficios valoran e incentivan a los empleados que muestran competencias de trabajo en equipo. Más allá de meros incentivos individuales, las organizaciones que tienen éxito se esfuerzan por reforzar a los equipos que alcanzan sus objetivos.

*Si quieres ir rápido, camina solo; si quieres llegar lejos, ve acompañado*. Este conocido proverbio masai resume en una frase uno de los principales argumentos para defender el AC. La clave de los equipos más productivos tiene que ver con el clásico concepto de *interdependencia positiva* (Deutsch, 1949): el sentimiento arraigado en cada uno de los miembros de que, para alcanzar sus metas individuales, el grupo debe alcanzar antes las suyas. Este sentimiento genera un efecto sinérgico que explica el éxito de muy diversas organizaciones, desde una moderna empresa de base tecnológica hasta un equipo de fútbol profesional. Muy al contrario, algunos profesores incentivan implícitamente en el aula sentimientos de *interdependencia negativa*, de modo que los alumnos perciben que cuanto peores resultados tengan sus compañeros, más posibilidades tienen de destacar y ser recompensados por ello. Probablemente, el esfuerzo de los estudiantes más capaces o con un alto nivel de motivación de logro no se ve resentido por este tipo de relaciones, pero para el resto del alumnado el individualismo y la competitividad representa una potencial amenaza. El trabajo cooperativo, en cambio, fortalece la cohesión del grupo, el sentimiento de pertenencia y la seguridad emocional de los estudiantes, e incide positivamente en su autoestima (Miller et al., 2010); lo que facilita que se enfrenten a las tareas escolares con menos ansiedad y más confianza en sus posibilidades de éxito. Estas actitudes tienen una importancia crucial si queremos conseguir que mantengan la concentración, se motiven e impliquen en la autorregulación del aprendizaje (Alvi y Gillies, 2015).

Para aprender a cooperar es necesario que los estudiantes practiquen en el aula habilidades de colaboración

implicadas principalmente en (1) la organización del trabajo del grupo y (2) en la comunicación entre sus miembros. Respecto a las primeras, es necesario practicar estrategias para planificar y revisar el trabajo en equipo, tales como acordar y evaluar la consecución de objetivos comunes; distribuir roles, tiempos, recursos y responsabilidades individuales; registrar las diferentes aportaciones, etc. Las segundas, las habilidades de comunicación, requieren aprender a dialogar y discutir respetuosamente ideas, negociar consensos, resolver asertivamente conflictos, dar y solicitar ayuda.

### Cooperar para incluir

Si revisamos las metas y los principios ideológicos sobre los que se asienta nuestro sistema educativo cabría preguntarse hasta qué punto es posible alcanzar el desarrollo pleno e integral de las capacidades de los estudiantes sobre estructuras de aprendizaje estrictamente “individualistas”. Aprender a cooperar es un objetivo educativo valioso, tan importante como aprender a expresarse en otro idioma o a razonar matemáticamente. Recrear situaciones y actividades de aula en las que los estudiantes deben cooperar tiene un doble valor formativo para su socialización, tanto en el plano actitudinal, como en el procedimental.

La adquisición de competencias sociales, que capacitan para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía, no puede basarse únicamente en la práctica de las anteriores habilidades de colaboración. Sobre todo, se asientan en valores de solidaridad y cooperación, que a menudo son relegados a actividades puntuales de carácter complementario o extraescolar (“el día de la paz”), pero que deberían imbuir también la vida misma del aula (UNESCO, 2022).

La enseñanza tradicional, basada principalmente en la instrucción directa y en el trabajo individual de los estudiantes, puede ser eficaz para el aprendizaje de buena parte de los contenidos académicos del currículo, pero incide en un exceso de competitividad, reproduce las desigualdades sociales y aumenta el riesgo de segregación. Frecuentemente los alumnos con condiciones de discapacidad, trastornos del comportamiento o desventaja social se encuentran físicamente en las mismas aulas que sus compañeros, pero realizando actividades diferentes o sin asumir una participación significativa en las tareas de aprendizaje. Por el contrario, las estructuras de AC facilitan una auténtica inclusión de estudiantes de diversas capacidades y culturas en las actividades académicas y en la vida del aula. Aunque su aportación a los resultados de las tareas que se afrontan colaborativamente no sea nunca idéntica, se ha demostrado que la ayuda entre iguales genera más oportunidades de participación normalizada e inclusiva del alumnado (Garrote et al., 2017; Molina et al., 2019; Montanero et al., 2024; Sanahuja et al., 2022). El alumnado con menor competencia curricular se involucra así, activa y positivamente, en las interacciones sociales que sustentan el aprendizaje en el aula; mientras que los de mayor competencia pueden experimentar en primera persona el valor de la solidaridad, la satisfacción de ayudar a los demás. Desde un punto de vista socio-moral, en definitiva, cabría afirmar que el AC promueve la inclusión y la equidad educativa (Touliá et al., 2021).

### Cooperar para aprender

Una tercera línea argumental se relaciona más bien con los beneficios de la enseñanza y cooperación entre iguales como estrategia didáctica para aprender más y mejor. Desde hace ya décadas contamos con numerosas evidencias científicas de que, bajo ciertas condiciones, la cooperación puede proporcionar mejores resultados de aprendizaje que la enseñanza tradicional en grupos grandes. En los clásicos trabajos publicados por Slavin (1983), Cohen (1994), Lou et al. (1996), Johnson et al. (1989), Barron (2003), Rohrbeck et al. (2003) y Ginsburg-Block et al. (2006) se revisaron o meta-analizaron en total más de 500 investigaciones empíricas que llegaban a esta conclusión con estudiantes de distintas edades, áreas y tareas curriculares diversas. Otras revisiones más recientes la corroboran también (véase, por

ejemplo, Slavin, 2010; Topping, 2015; Kyndt et al., 2013; Alegre et al., 2018).

Podemos destacar tres argumentos que explicarían por qué ayudándose entre ellos los estudiantes pueden aprender mejor que recibiendo únicamente la ayuda del profesor, como es característico de los métodos de instrucción directa tradicional.

#### *La maldición del experto*

Al margen de las razones motivacionales que mencionábamos anteriormente, la conocida metáfora de “la maldición del experto” (Fisher y Keil, 2015) resume bastante bien uno de los argumentos que se han propuesto para explicar estos resultados: el conocimiento disciplinar de algunos profesores (principalmente noveles o con poca formación didáctica) puede llegar a convertirse en un “regalo envenado” para los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Los profesores evalúan y corrigen problemas usando habilidades de las que los estudiantes a menudo carecen o en información que no está igualmente disponible en su memoria; por lo que corren el riesgo de subestimar las dificultades de los estudiantes menos competentes. Por el contrario, un compañero de clase con un nivel de competencia superior puede llegar a comprender mejor dichas dificultades e incluso proporcionar ayudas más eficaces.

Repárese, sin embargo, en que esta comparación no se refiere a todos los profesores, por el mero hecho de serlos, sino sólo a aquellos que actúan como expertos en el contenido, y no tanto como expertos en el modo de enseñar. La gran mayoría de los profesionales de la docencia son sobre todo expertos en ayudar, y su ayuda suele ser tanto o más eficaz que la que se proporcionan los estudiantes entre sí.

#### *Ayuda eficiente*

La idea que acabamos de exponer en el párrafo anterior matiza la afirmación de que la ayuda que se recibe del profesorado sea realmente menos eficaz que la que puede llegar a proporcionar un igual. Otra cuestión es su eficiencia. En el caso de los grupos-clase muy grandes o heterogéneos las estructuras de AC generan oportunidades para una mejor distribución e individualización de la ayuda. Así, mientras los estudiantes de competencia media o alta resuelven sus dudas entre sí, el profesor tiene más tiempo para ocuparse de apoyar el aprendizaje del alumnado que más lo necesita, o bien para reforzar la ayuda que algunos grupos son incapaces de generar. De este modo, se ha comprobado que, si se gestiona adecuadamente, las actividades de aprendizaje colaborativo generan procesos de ayuda más eficiente (Montanero et al., 2024).

#### *Se aprende más enseñando*

Por último, la literatura recoge abundantes evidencias del aprendizaje de los propios estudiantes-tutores (lo que en inglés se ha acuñado en la expresión “learning by teaching”). Se ha demostrado por ejemplo que, cuando estudiamos determinados contenidos para enseñarlos, aprendemos más que cuando lo hacemos para superar un examen (Fiorella y Meyer, 2013). La actividad de preparar una explicación o ayudar a un compañero a resolver un problema requiere que el tutor evalúe su propia comprensión y conocimiento previo, infiera relaciones conceptuales, reconozca sus propios errores o preconcepciones, y trate de repararlos mediante autoexplicaciones. El conflicto entre ideas y estrategias de los miembros del grupo en el desarrollo de la tarea puede favorecer la toma de conciencia y la revisión de dichas representaciones. La necesidad de coordinar e integrar las diferentes aportaciones requiere, además, que los alumnos utilicen el lenguaje para autorregular sus propios procesos mentales. Estas demandas de *construcción de conocimiento reflexivo* (Roscoe y Chi, 2007, 2008) explicarían por qué los estudiantes que ayudan, más allá de un mero

ejercicio de solidaridad, pueden llegar a beneficiarse de este tipo de actividades, incluso en mayor medida que los propios compañeros que la reciben. Cabría afirmar, en definitiva, que ayudando te ayudas.

## ¿Qué sabemos sobre lo que necesitan los estudiantes para cooperar en el aula?

Como hemos visto, la investigación educativa ha aportado abundantes pruebas de los mayores beneficios del trabajo cooperativo en grupos pequeños en diversas tareas y áreas de aprendizaje. Sin embargo, varias revisiones y metaanálisis detectaron que las ventajas son frecuentemente pequeñas (lo que se manifiesta, por ejemplo, estadísticamente en tamaños del efecto inferiores a 0,20); en más de una cuarta parte de los estudios realmente no hay diferencias con la enseñanza colectiva (Cohen, 1994; Gillies, 2003; Lou et al., 1996; Ginsburg-Block et al., 2006; Rohrbeck et al., 2003). Trabajos más recientes, como el metaanálisis contextualizado en el área de Matemáticas de Educación Primaria por Alegre et al. (2018), registran tamaños del efecto superiores.

En todo caso, cabe preguntarse, qué ingredientes discriminan las experiencias de éxito de aquellas que manifiestan resultados poco significativos: qué necesitan los estudiantes para una cooperación eficaz. La revisión de la literatura lleva a la conclusión de que el éxito del AC está condicionado principalmente por tres factores, que abordaremos a continuación: la composición de los grupos, las estructuras y recursos de interacción y el entrenamiento de los estudiantes.

### Grupos pequeños y no muy heterogéneos

El primer aspecto que se ha mostrado especialmente relevante es la decisión sobre el tamaño y la composición de los grupos de estudiantes. El “número mágico” parece ser 3 (+-1). Las investigaciones en las que se evalúa el aprendizaje de grupos con más de 4 miembros las ventajas disminuyen o desaparecen (véase de nuevo las revisiones de Cohen, 1994, y Lou et al., 1996), probablemente debido a la dificultad de que el grupo consiga gestionar una interacción más equilibrada y productiva entre todos.

En cuanto a la composición del grupo, las conclusiones sobre la influencia de la diversidad de estudiantes no son tan concluyentes. Las anteriores revisiones han documentado ventajas de los agrupamientos moderadamente heterogéneos en cuanto a las características étnicas y el nivel de competencia de los estudiantes. Estudios más recientes han encontrado evidencias también a favor de las tutorías entre alumnado de diferente edad (Topping et al., 2016; Alegre et al., 2018). En cuanto al género, sin embargo, los resultados son discrepantes. Varios trabajos concluyeron incluso que los grupos del mismo sexo obtienen mejores resultados que los mixtos (Rohrbeck et al., 2003; Ginsburg-Block et al., 2006;) salvo en el caso de los niños con relaciones de amistad (Montanero y Franco, 2024).

No contamos todavía, por otro lado, con suficiente investigación acerca de la influencia de otros criterios de agrupamiento, como la libertad o la duración. Respecto al primero, tenemos algunas evidencias de que la composición de cada grupo puede ser decidida libremente por el alumnado de Educación Secundaria o Superior, mientras que en Primaria es preferible que sea impuesta por el profesor, ya sea en función de criterios pedagógicos o mediante procedimientos aleatorios. En cuanto a la duración, sabemos, por ejemplo, que no es necesario invertir muchas horas para que los programas de tutoría muestren efectos positivos (Alegre et al., 2018); pero no contamos con datos que demuestren en qué situaciones es mejor que la duración de cada agrupamiento sea más o menos permanente (por ejemplo, durante un trimestre o periodo de evaluación) o puntual (con grupos más o menos nuevos para cada actividad o sesión).

### Colaboración estructurada, apoyada y recompensada

Un segundo factor es el tipo y grado de estructuración del trabajo en grupo. Aunque los alumnos más maduros de Educación Superior pueden aprender razonablemente bien en grupos muy poco estructurados (Springer et al., 1999), en general trabajar en un grupo pequeño no es, por sí misma, una garantía de colaboración. A partir de una secuencia de 5 estudios, Gillies (2003) encontró pruebas de que los grupos pequeños y estructurados se ayudan más (teniendo en cuenta el número de explicaciones solicitadas y no solicitadas) y obtienen mejores resultados de aprendizaje que los poco estructurados. La calidad de dicha estructuración no depende, sin embargo, del tipo de método o técnica que se utilice. La investigación no es concluyente sobre las ventajas de unos métodos sobre otros, en función de la secuencia típica de actividades que proponen. Si bien contamos con datos suficientes para poner en duda los beneficios de algunos de las técnicas más conocidas, como el *Jigsaw* o el *Aprendizaje colaborativo Basado en Proyectos* (véase una revisión en Montanero, 2019a), la técnica no parece ser un factor determinante. La clave del éxito está en los detalles: los instrumentos que se utilizan y los procedimientos específicos de discusión y evaluación.

En primer lugar, en cuanto a los instrumentos, se ha mostrado muy relevante que los estudiantes cuenten con materiales instruccionales adaptados a diferentes niveles de competencia (Cohen, 1994), así como guiones sociales, epistémicos o de coevaluación. Los guiones sociales (cuadernos de equipo, listas de control, guiones de trabajo, etc.) representan la secuencia de acciones que el grupo debe desarrollar; los guiones epistémicos (tablas, plantillas, mapas conceptuales, etc.) orientan sobre los conocimientos que deben indagar y el soporte o la estructura para sintetizarlos; los guiones de coevaluación (listas de control, rúbricas, etc.) facilitan la evaluación entre iguales. Tenemos evidencias de que este tipo de recursos ayudan a estructurar la interacción entre iguales de un modo más colaborativo (Montanero y Madeira, 2019; Lucero et al., 2024).

En segundo lugar, las decisiones sobre el procedimiento de evaluación y recompensa tienen también una influencia crucial en el éxito del AC. Ni las evaluaciones globales de las tareas realizadas por el grupo, ni las evaluaciones de los resultados de aprendizaje estrictamente individuales, tienen un efecto tan positivo como una combinación más o menos equilibrada de ambas que estimule la interdependencia positiva (véase en este caso las revisiones de Ginsburg-Block et al., 2006; Rohrbeck et al., 2003; Slavin, 2010). Una estrategia en este sentido consiste, por ejemplo, en otorgar una parte de la calificación en función del promedio de las mejoras que hayan experimentado cada uno de sus miembros del grupo respecto a su nivel de partida. Así, se promueve, no solo la responsabilidad individual, sino también la corresponsabilidad con el trabajo en equipo y el aprendizaje de los compañeros.

### Aprender a ayudar y a discutir

El tercer condicionante más importante de la cantidad y, sobre todo, la calidad que la ayuda que se proporcionan los propios estudiantes es el entrenamiento previo. Diversos trabajos, entre los que podríamos destacar los desarrollados por Douglas Fuchs (en la Educación Primaria) o Michelene T. H. Chi (en la Educación Superior), muestran cómo en las actividades de tutoría entre iguales los patrones de diálogo entre los estudiantes resultan poco coconstructivos. Esto quiere decir que el conocimiento verbalizado no se vincula a las aportaciones anteriores de los compañeros, sino que se tiende a proporcionar malas ayudas (como explicar información sin evaluar si el compañero la entiende o corregirle diciéndole directamente la solución).

El perfil de tutor predominante es el que se conoce como “informador” (De Smet et al., 2008), que utiliza sobre todo estrategias de ayuda muy directivas, basadas en “contar conocimientos” (Roscoe y Chi, 2007). Otros perfiles de tutores menos frecuentes son los “motivadores” y, sobre todo, los “constructores de conocimientos” (De Smet et al., 2008; Roscoe y Chi, 2008; Berghmans et al., 2013). A diferencia de los “informadores”, estos últimos se caracterizan principalmente por un comportamiento muy indagatorio: por realizar preguntas y otras acciones dirigidas a discutir y

facilitar razonamientos, más que a explicar directamente la respuesta o solución de una tarea. Cuando se entrena a los estudiantes para que proporcionen estas y otras ayudas más “elaboradas” (como explicar estrategias, o solicitar parafrasear lo explicado) los grupos manifiestan una interacción más abundante y mejores resultados de aprendizaje (Montanero y Franco, 2024).

Aprender a ayudar es, en definitiva, una necesidad fundamental. El principal riesgo reside en que, bajo la apariencia del trabajo en equipo, el grupo se encuentre realmente atrapado en interacciones poco dialógicas o *pseudocolaborativas*. Esto ocurre principalmente cuando en el seno del grupo prevalecen interacciones de copia o imposición de las aportaciones de sus miembros, lo que obstaculiza la reflexión individual, imprescindible para el aprendizaje, así como una ayuda efectiva entre iguales.

Por el contrario, las interacciones auténticamente colaborativas, basadas en revisar-negociar-integrar (RNI), se fundamentan en una discusión productiva, que lleva a que los alumnos identifiquen sus errores, a que revisen y enriquezcan sus propias ideas al interpelarlas con las de los compañeros. Cuando, más allá de una mera yuxtaposición de las diversas contribuciones, el grupo consigue una integración sinérgica, se generan nuevas ideas, diferentes de las que los individuos aportaron inicialmente. Investigaciones en diversas disciplinas, han conseguido documentar detalladamente, este tipo de interacciones son el núcleo esencial que caracteriza los procesos coconstructivos, así como el factor que explica sus mejores resultados de aprendizaje, en comparación con las interacciones pasivas o con las meramente aditivas, en las que las elaboraciones verbales no están realmente vinculadas a las aportaciones del compañero (Chi y Meneske, 2015; Lucero et al., 2024).

Además de un entrenamiento específico, algunas estrategias que se han mostrado útiles para incrementar la cantidad y calidad de las interacciones colaborativas consiste en asignar roles y responsabilidades a los diferentes miembros del equipo; establecer tareas previas en las que cada miembro del grupo intente responder las cuestiones individualmente (antes de discutirlos con el resto); diseñar procedimientos suficientemente estructurados e instrumentos de representación que faciliten la explicitación, integración y coevaluación de las ideas; evaluar y recompensar explícitamente los logros individuales y grupales que manifiesten interdependencia positiva entre todos los miembros.

Todas estas evidencias sobre lo que necesitan los estudiantes para ayudarse eficazmente en tareas cooperativas dibujan, en definitiva, un panorama complejo, bastante diferente del que se suele ofrecer al profesorado. El AC no consiste simplemente en poner a los alumnos a trabajar juntos. Es imprescindible que el docente sea capaz de crear las condiciones que hacen realmente posible que los estudiantes se ayuden entre sí, es decir, que las actividades de grupo generen patrones de interacción RNI y contextos motivacionales de interdependencia positiva. Pero esta meta no puede sustentarse únicamente en un cambio de actitudes o de enfoque didáctico. Para acometer un reto de semejante magnitud no es suficiente con que el profesorado se convenza de su utilidad. Parece necesario que se involucre al mismo tiempo en un proceso formativo más o menos extenso en el que pueda adquirir los conocimientos y competencias necesarias para organizar equipos de trabajo, con el tamaño y el grado de heterogeneidad adecuado en cada caso; para estructurar el trabajo colaborativo con actividades y materiales que faciliten y recompensen una auténtica colaboración; para enseñar a los propios alumnos habilidades básicas de ayuda y colaboración.

## ¿Qué sabemos sobre lo que necesita el profesorado?

**A**l principio de estas páginas planteábamos un problema crucial, hasta ahora escasamente abordado, en la bibliografía sobre AC: si tenemos tantas razones, si desde hace décadas contamos con tal cantidad de evidencias acerca de la potencialidad de este modo de aprender, ¿por qué parece continuar siendo una vieja innovación frustrada?

Aunque la cifra varía entre diferentes sistemas educativos, más de un 75% del profesorado apenas dedica tiempo a

actividades de AC, o bien lo hace de una manera muy poco sistemática y estructurada (Veenman et al., 1987; Galton et al., 1999; Montanero y Tabares, 2020). Muchos de esos profesores han realizados cursos de formación u otro tipo de iniciativas, frecuentemente promovidas por los equipos directivos o por las administraciones, que han tenido un escaso o nulo impacto en su práctica educativa.

Una posible explicación tiene que ver con el sorprendente desequilibrio entre la cantidad de evidencias que acabamos de resumir acerca de lo que necesitan los estudiantes para cooperar y lo que poco que sabemos acerca de lo que necesitan los profesores para crear las condiciones necesarias para una auténtica cooperación. Conocemos qué características tienen las interacciones de ayuda entre iguales que facilitan una cooperación efectiva (lo que hemos denominado patrones de interacción RNI). Sabemos que se requieren también ciertas condiciones (relacionada con el entrenamiento de los estudiantes, la conformación de los grupos, la estructuración de su trabajo, los recursos de apoyo y evaluación) que facilitan que los estudiantes se ayuden entre sí. Sabemos, por último, que la mayoría del profesorado no desarrolla este tipo de actividades en el aula e incluso que se manifiesta contrario a incorporarlas a su práctica habitual. Sin embargo, no se ha documentado suficientemente qué dificultades encuentra el profesorado que lleva estas propuestas didácticas al aula para crear las condiciones que favorecen el AC.

Otra explicación se relaciona con el planteamiento predominante en la práctica de la formación del profesorado. El tipo minicurso, presencial o virtual, y las charlas centradas en persuadir al profesorado, en sembrar actitudes positivas hacia este modo de enseñar y aprender, parece a todas luces una estrategia insuficiente. La estrategia *persuasiva* más frecuente desarrolla aproximadamente la siguiente secuencia: en primer lugar se hace una crítica la enseñanza directa “tradicional” en grupo grande, contraponiendo el AC como una innovación muy positiva para mejorar la calidad de la educación, de acuerdo con los argumentos que exponíamos en el primer apartado; en segundo lugar, se presentan una o varias técnicas de AC (en ocasiones con algún ejemplo ilustrativo del procedimiento general que comportan); finalmente, se proporciona bibliografía o sitios web donde el profesorado puede encontrar más información. Para potenciar su objetivo prioritario, convencer a los docentes, los ponentes tienden además a minimizar los importantes riesgos que se han documentado en la investigación educativa, de modo que una parte al menos del profesorado vuelve al aula con una expectativa ingenua que se da de bruces con la realidad, sin contar con las herramientas para resolver los problemas que inevitablemente se presentan.

Como alternativa, una estrategia auténticamente formativa se centraría sobre todo en desarrollo de competencias docentes, así como en recursos de supervisión y asesoramiento para afrontar los problemas que irán apareciendo en la práctica del AC en el aula (Sánchez, 2016). De la revisión de la escasa literatura sobre el impacto de este tipo de estrategias de formación en AC (basada sobre todo en medidas de autoinforme) se deduce un elevado grado de satisfacción del profesorado con dicha formación y, en menor medida una cierta intención de implementar este tipo de actividades en el aula (Veenman et al., 2002; Lopata et al., 2003).

Podemos, no obstante, apuntar dos aspectos fundamentales que toda estrategia formativa deberían contemplar para tener una incidencia significativa en la generalización de prácticas relacionadas con el AC: la distancia entre las propuestas de innovación y la práctica del aula, y el acompañamiento necesario para recorrer esa distancia.

### **Sobre la distancia entre lo que se propone y lo que se hace**

La mera persuasión es, como ya hemos argumentado, una estrategia con “pies de barro” que a menudo se desmorona cuando el profesor regresa a su aula. La auténtica convicción, las actitudes que constituyen un motor para el cambio educativo, se generan sobre todo en la práctica del aula. En la medida que en que las metas de dicho cambio entronquen con las necesidades del profesorado, en la medida en que la formación le ayude a resolver las dificultades que percibe y a cubrir poco a poco la distancia para alcanzar aquellas metas, las posibilidades de éxito se

incrementarán (Sánchez et al., 2010).

La mayoría del profesorado tiene una experiencia, más o menos esporádica, con actividades de AC que se han mostrado problemáticas o no han tenido el resultado esperado. La distancia entre lo que las actividades de AC que esos profesores desarrollan en el aula y lo que la investigación instruccional propone se concreta en tres retos principales.

En primer lugar, los docentes que han desarrollado experiencias más o menos puntuales de AC perciben a menudo una seria amenaza contra la reflexión individual de los estudiantes. Cuando realizan este tipo de actividades, observan que dedican más tiempo a hablar que a pensar; los peores, ya sea por pereza o incapacidad, “se copian” de los mejores; y estos últimos tienden a “imponer” sus propias ideas y decisiones. También se quejan de que en los proyectos y tareas abiertas las aportaciones de los miembros suelen “yuxtaponerse”, sin que el grupo revise la calidad de cada aportación individual ni la coherencia del resultado final (Montanero y Tabares, 2020). En definitiva, el profesorado encuentra una gran dificultad en conseguir que la interacción entre los estudiantes durante el trabajo grupo sea auténticamente colaborativa. Los comportamientos de copia-imposición-yuxtaposición (CIY), que se observan en las actividades típicas de trabajo en grupo en el aula, contrastan con las acciones de revisión-negociación-integración (CIR) que teóricamente se esperan de un aprendizaje realmente colaborativo.

En las páginas anteriores hemos aportado evidencias de la importancia de entrenar previamente a los estudiantes, es decir, de enseñarles a ayudar, como principal estrategia para afrontar estas dificultades. La percepción del profesorado con experiencia en AC coincide generalmente con esta idea (Gillies y Boyle, 2010). Sin embargo, debemos reparar en la enorme complejidad (o quizá la ingenuidad), que conlleva intentar formar al profesorado en este sentido. ¿Es posible conseguir que una mayoría de los estudiantes se conviertan, al mismo tiempo, en “buenos tutores”? Más aún, teniendo en cuenta las dificultades que muchos docentes encuentran para ayudar efectivamente a su alumnado, ¿tiene realmente sentido que aspiremos a formar al profesorado para que enseñen a sus estudiantes a ayudar? La respuesta a estas preguntas pasa por una investigación sólida que permita identificar la naturaleza y la duración de los procesos formativos que permiten alcanzar estas metas.

El segundo reto para conseguir un auténtico cambio educativo en relación con el AC se centra en la evaluación. Incluso después de un programa formativo de más de 15 horas, se ha documentado una clara resistencia a adoptar estrategias de evaluación que potencien la interdependencia positiva y la corresponsabilidad individual (Veenman et al., 2002). Los profesores con experiencia saben que la auténtica cooperación es una meta muy difícil de alcanzar y aún más de evaluar. Un empeño excesivo en articular este tipo de estrategias en la práctica del aula plantea incluso el riesgo de que el aprendizaje de los contenidos se vea interferido por la energía y el tiempo que el propio método demanda. Es importante reparar, además, en la dificultad de convencer a algunas familias de que una parte de la calificación del aprendizaje de sus hijos debería estar condicionada por los resultados de aprendizaje de los compañeros de equipo que les han asignado. Esta circunstancia hace que el éxito del AC esté condicionado por factores externos al aula, que a menudo escapan al control del docente, y que deben afrontarse en el marco del proyecto educativo del centro y de la comunicación con las familias.

Por último, muchos profesores piensan que las actividades de AC son difíciles de gestionar, sobre todo en grupos-clase numerosos: generan ruido, pérdida de tiempo en las transiciones, etc. Además, consideran una dificultad la inversión de tiempo que requiere tanto en la preparación como en la ejecución de las actividades cooperativas (Gillies y Boyle, 2010; Montanero y Tabares, 2020). Esta última dificultad se agrava, en parte, por la línea editorial predominante en la industria de los libros de texto, dirigida a un perfil mayoritario de profesorado que prefiere otro tipo de planteamientos instruccionales. Consecuentemente, el docente que quiere diseñar sistemáticamente actividades de AC se encuentra con la necesidad de buscar, adaptar e incluso generar por sí mismo materiales didácticos. Por otra parte, las actividades de AC requieren necesariamente episodios de discusión y ayuda entre iguales que consumen inicialmente mucho

tiempo, al menos, en comparación con una actividad en la que el profesorado trabaja los mismos contenidos por instrucción directa a todo el grupo-clase. La presión que en muchos centros se percibe para abordar todos los contenidos curriculares del curso e incluso para “acabar el libro” se convierte así en otro importante obstáculo para la generalización de las prácticas de AC.

### **Sobre la secuencia de ayudas que los profesores necesitan**

El panorama que acabamos de esbozar pone de relieve la insuficiencia de la estrategia persuasiva ante la magnitud de las dificultades y la distancia que los profesores deberían recorrer para cambiar sus prácticas. De las evidencias que hemos expuesto hasta ahora se desprende que el profesorado necesita formación y asesoramiento sobre cómo organizar los equipos de trabajo (composición del grupo); cómo estructurar y articular las actividades de discusión y ayuda entre iguales (funcionamiento y dinámica del grupo); cómo diseñar los recursos y materiales necesarios para el trabajo en equipo, así como para evaluar e incentivar la colaboración (recursos del grupo). Sin embargo, una formación estructurada en torno a estas competencias no sería probablemente suficiente.

Cabe hipotetizar que acciones formativas breves o demasiado simples, que no lleguen a cruzar las puertas del aula, no conducirán a resultados positivos. Los métodos cooperativos más complejos (es decir, los que fundamentan su éxito en un mayor grado de estructuración de la interacción entre iguales, así como en el diseño *ad hoc* de recursos que faciliten específicamente la planificación, la síntesis de información y la coevaluación) serán en particular los que requerirán más formación y ayuda por parte de los asesores.

Resulta sorprendente, sin embargo, la escasez de publicaciones que nos aporten un conocimiento específico sobre la trayectoria de mejora del profesorado en este campo o sobre la secuencia de ayuda que necesitan para incorporar efectivamente este tipo de innovaciones al aula. De un modo prospectivo, podemos simplemente señalar algunas estrategias para intentar reducir la distancia que acabamos de analizar entre las metas del AC y las prácticas de aula más extendidas.

En primer lugar, hemos señalado la dificultad de transformar progresivamente las interacciones pseudocolaborativas de copia-imposición-yuxtaposición (CIY), que caracterizan a las experiencias iniciales de AC, por una interacción auténticamente colaborativa basada en patrones de revisión-negociación-integración (RNI) de las aportaciones de los estudiantes en el seno del grupo. Para ello los profesores necesitan formarse sobre cómo enseñar a los estudiantes a ayudarse; sobre el diseño de actividades que articulen el trabajo individual y la discusión en grupo; así como los guiones y otros recursos que estimulan las interacciones RNI. Este tipo de cambios debería incorporarse paulatinamente en el aula y ser sometido a un proceso de revisión y mejora continuo, con el apoyo de asesores o de otros profesores con los que se compartan las experiencias de innovación.

En segundo lugar, en las páginas anteriores hemos insistido en la importancia para el éxito del AC de ciertas variables motivacionales, implicadas en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones revisadas concluyen que, para que la evaluación potencie la interdependencia positiva y la corresponsabilidad individual, es necesario idear estrategias para recompensar al grupo en la medida en que cada miembro mejore relativamente su nivel de competencia inicial. Resulta, sin embargo, ingenuo obviar la dificultad y las implicaciones sociales que conlleva todo cambio significativo en la forma de calificar los aprendizajes. Se trata de procedimientos que son frecuentemente percibidos como anómalos, por lo que generan estridencias tanto para los docentes como para los estudiantes y las

propias familias. Además de asesoramiento, el profesorado necesita abordar colectivamente este reto en el marco de los equipos de coordinación del centro. En la educación obligatoria, en particular, es conveniente un esfuerzo adicional para que los estudiantes y las familias entiendan y asuman los principios ideológicos y pedagógicos en los que se asienta dichas alternativas de evaluación. Necesitamos un conocimiento más profundo sobre las dificultades que inevitablemente conllevan todos estos cambios y sobre los recursos que pueden ayudar a afrontarlos.

Por último, el profesorado necesita un mayor acceso a materiales de apoyo para las actividades de AC que reduzcan el tiempo de preparación. Además, necesitan ayuda para hacer del AC un método pedagógico *sostenible*, que no consuman demasiado tiempo para trabajar los contenidos curriculares. En las actividades de tutoría entre iguales, por ejemplo, los estudiantes no tienen necesariamente que discutir todas las tareas que realizan individualmente (si no solamente aquellas en las que encuentran discrepancias). Las actividades de entrenamiento y puesta en común de la labor de los tutores, así como el uso de guiones para protocolizar la discusión o la evaluación, deberían progresivamente “desvanecerse” para conseguir al final una mayor agilidad y aprovechamiento del tiempo. Sin un acompañamiento en el aula durante buena parte de su implantación, sin un asesoramiento que ayude a identificar y a resolver los obstáculos que van surgiendo, parece difícil que este tipo de prácticas se mantengan y generalicen.

## Bibliografía

---

- ALEGRE, F., MOLINER, L., MAROTO, A., Y GIL, L.V. (2019). Peer tutoring in mathematics in primary education: A systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767–791.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176>
- ALFIERI, L., BROOKS, P.J., ALDRICH, N.J., Y TENENBAUM, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18.  
<https://doi.org/10.1037/a0021017>
- ALVI, E., Y GILLIES, R.M. (2015). Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72, 14–25.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.008>
- ARONSON, E., BLANEY, N., SIKES, J., STEPHAN, C., Y SNAPP, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
- BERGHMANS, I., NECKEBROECK, F., DOCHY, F., Y STRUVEN, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors' behavioral strategies. *European Journal of Psychology Education*, 28, 703–723.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3>
- BARRON, B. (2003). *When Smart Groups Fail*. *Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307–359.  
[https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1)
- CHI, M.T.H., Y MENEKSE, M. (2015). Dialogue patterns in peer collaboration that promote learning. En L.B. Resnick, C. Asterhan y S.N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 263–274). AERA.
- COHEN, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.  
<https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- DE SMET, M., VAN KEER, H., Y VALCKE, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behavior. *Computers & Education*, 50(1), 207–223.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.001>
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152.  
<https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- IORELLA, L., Y MAYER, R.E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 281–288.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.001>
- FISHER, M., Y KEIL, F.C. (2015). The Curse of Expertise: When More Knowledge Leads to Miscalibrated Explanatory Insight. *Cognitive Science*, 40(5), 1251–1269.  
<https://doi.org/10.1111/cogs.12280>
- GARROTE, A., DESSEMONTET, R.S., Y OPITZ, E.M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23.  
<https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2016.11.001>
- GALTON, M., HARGREAVES, L., COMBER, C., WALL, D., Y PELL, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. Routledge.

- GILLIES, R.M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 35–49.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7)
- GILLIES, R.M., Y BOYLE, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- GINSBURG-BLOCK, M.D., ROHRBECK, C.A., Y FANTUZZO, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732>
- JOHNSON, D.W., Y JOHNSON, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- KYNDT, E., RAES, E., LISMONT, B., TIMMERS, F., CASCALLAR, E., Y DOCHY, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- LITTLETON, K., Y MIELL, D. (2004). Learning to collaborate, collaborate to learn: Editorial introduction. En K. Littleton, D. Miell y D. Faulkner (Eds.), *Learning to collaborate, collaborating to learn: Understanding and promoting educationally productive collaborative work* (pp. 1–5). Nova Science Publishers Inc.
- LOPATA, C., MILLER, K.A., Y MILLER, R.H. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 232–239.  
<https://doi.org/10.1080/00220670309598812>
- LOU, Y., ABRAMI, P.C., SPENCE, J.C., POULSEN, C., CHAMBERS, B., Y D'APOLLONIA, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.  
<https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- LUCERO, M., MONTANERO, M., Y VAN BOXTEL, C. (2024). Semiempty collaborative concept mapping in history education: students' engagement in historical reasoning and coconstruction. *Instructional Science*, 52, 557–581.  
<https://doi.org/10.1007/s11251-024-09659-7>
- MILLER, D., TOPPING, K., Y THURSTON, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 417–433.  
<https://doi.org/10.1348/000709909X481652>
- MOLINA DIAZ, M., BENET GIL, A., Y DOMÉNECH VIDAL, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277–292.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- MONTANERO, M. (2019a). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5–34.  
<https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- MONTANERO, M. (2019b). Aprendizaje cooperativo y por indagación. En *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria* (pp. 118–147). Servicio de publicaciones de la UEx.

- MONTANERO, M., Y FRANCO, L. (2024). ¿Pueden realmente ayudarse? Análisis de la ayuda entre iguales en situaciones de tutoría espontánea entre niños pequeños. *Estudios pedagógicos*, 50(1), 191-215.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100191>
- MONTANERO, M., Y MADEIRA, M.L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(4), 915–951.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- MONTANERO, M., MAYO, A.M., BORRERO, R., FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M.J., Y CARMONA, Á. (2024). Peer tutoring as a strategy for inclusive education in primary education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2352469>
- MONTANERO, M., Y TABARES, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(3), 357–379.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- PALINSCAR, A.S., Y BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.  
[https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- ROHRBECK, C.A., GINSBURG-BLOCK, M.D., FANTUZZO, J.W., Y MILLER, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- ROSCOE, R.D., Y CHI, M.T.H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534–574.  
<https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- ROSCOE, R.D., Y CHI, M. T.H. (2008). Tutoring learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321–350.  
<https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>
- SANAHUJA RIBÉS, A., MOLINER GARCÍA, O., Y MOLINER MIRAVET, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos*, 58(1), 109–124.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Alabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 13.  
<https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R., Y ROSALES, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- SLAVIN, R.E. (2010). Co-operative learning. What makes group-work work? En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD.
- SLAVIN, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- SLAVIN, R.E., LEAVEY, M.B., Y MADDEN, N.A. (1986). *Team Accelerated Instruction Mathematics*. Mastery Education Corporation.
- SPRINGER, L., STANNE, M.E., Y DONOVAN, S.S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science,

- Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51.  
<https://doi.org/10.3102/00346543069001021>
- TOPPING, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1–29.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- TOPPING, K.J., DURAN, D., Y VAN KEER, H. (2016). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills: A Practical Guide for Teachers*. Routledge.
- TOULIA, A., STROGILOS, V., Y AVRAMIDIS, E. (2021). Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*, 31(2), 213–229.  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- VEENMAN, S., VAN BENTHUM, N., BOOTSMAN, D., VAN DIEREN, J., Y VAN DER KEMP, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 87–103.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X)
- VEENMAN, S., VOETEN, M., Y LEM, P. (1987). Classroom time and achievement in mixed age classes. *Educational Studies*, 13(1), 75–89.  
<https://doi.org/10.1080/0305569870130105>

**Resumen.** 

---

Desde los años 80 el aprendizaje cooperativo se ha propuesto recurrentemente como una necesaria y “vieja” innovación para mejorar la calidad educativa. El reciente Informe de la UNESCO “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” presenta, de hecho, las “pedagogías cooperativas”, como el primero de los retos para renovar la educación.

En este trabajo se revisan, en primer lugar, los argumentos educativos y las evidencias científicas que fundamentan la importancia del aprendizaje cooperativo en el aula, así como las condiciones didácticas que se requieren. En segundo lugar, se reflexiona sobre las razones que explican su escasa implantación: la distancia entre dichas condiciones y la práctica del aula. En tercer lugar, se discuten las limitaciones de la estrategia persuasiva para salvar esa distancia, y se argumentan otras alternativas que deben tenerse en cuenta en los procesos de formación del profesorado.

Se concluye la importancia de, por un lado, centrar la investigación educativa, no tanto en los beneficios del aprendizaje cooperativo, como en las necesidades formativas del profesorado; y, por otro lado, de replantear los procesos de formación docente, de modo que, más allá de generar actitudes, se centren en el asesoramiento y el apoyo ante dichas necesidades.

**Palabras clave.** Principios de educación; Método educativo; Aprendizaje cooperativo; Práctica pedagógica; Formación del profesorado.

**Abstract.** 

---

Since the 1980s, cooperative learning has been proposed as a necessary and “old” innovation to improve educational quality. In fact, the new global report on the Futures of Education, launched by UNESCO, “Reimagining our futures together: A new social contract for education”, deals with “cooperative pedagogies” as the first of the challenges for renovation of education.

In this work educative arguments and scientific evidence, regarding the importance of cooperative learning in the classroom, are revised, as well as the didactic conditions required. A reflection on the reasons that explain its scarce implantation, the distance between these conditions and classroom practice, is also carried out. Finally, the limitations of the persuasive strategy are discussed, as well as other alternatives to bridge this gap that should be taken into account in teacher education processes.

On the one hand, we conclude the importance of focusing the educational research, not only on the learning cooperative benefits, but also on the teacher education needs. On the other hand, we justify the relevance of re-design the teacher education processes, in such a way that, in addition to promote attitudes, they provide with coaching and support to these needs.

**Key-words.** Principles of education; Educational method; Cooperative learning; Pedagogic practice; Teacher education.

**Manuel Montanero**  
Universidad de Extremadura  
mmontane@unex.es

# En la Educación Primaria: legislación, situaciones de aprendizaje y educación musical

---

## In Primary Education: legislation, learning situations and music education

---

Ángela Morales Fernández

### Introducción

Los cambios legislativos que se han producido en nuestro país desde la Ley del 70 han sido múltiples y conceptualmente muy rápidos. Una sociedad cambiante necesita de una educación que ofrezca respuestas a los ciudadanos de forma aplicada y eficiente para el desenvolvimiento en el entramado social. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que por modificaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE) propone una nueva estructura curricular que define el trabajo escolar tanto a nivel metodológico como didáctico como un todo, sin parcelas estanco por materias. La Educación Musical ha encontrado respuesta en esta nueva estructura, un modelo en el que ya desde hace décadas definía las situaciones de aprendizaje como actividades en forma de “proyecto”, múltiples actividades dentro de una actividad, retos, metas, recursos, habilidades, conocimientos, competencias y su desarrollo en una producción final como resultado de aprendizaje.

Se integran en este tipo de propuestas desde el Lenguaje de la Música, a todos y cada uno de los contenidos del área y el resto de las áreas del currículo en una actividad conjunta, dando un paso más allá del concepto de globalización, de aprendizaje significativo y de los propios estándares de evaluación, para convertirse en una herramienta de aprendizaje formativa de autorregulación del propio estudiante.

### En la Educación Primaria: el currículo en la LOMLOE

En el año 2020, asistimos de nuevo en nuestro país a la aparición de una nueva Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que por modificaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Una ley orgánica que, como cualquier otra, ofrece avances en diferentes ámbitos para la mejora de la formación de la sociedad en su conjunto. Una ley orgánica que, como cualquier otra, modifica los currículos con la intención de adaptarse a los nuevos tiempos, a la idea de un nuevo concepto de ciudadano. Una ley orgánica que ofrece nuevos elementos programáticos para los profesionales de la educación, nuevas medidas organizativas y metodológicas adaptadas a los tiempos que corren como apuntan Esteban y Gil (2022), dando a luz un nuevo sistema

pedagógico y curricular que define la vida escolar en su conjunto.

Esta nueva ley define el currículo como:

*Artículo 6. Currículo. 1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.*

Currículo que se concreta para la Etapa de Educación Primaria a través del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, ofreciendo en su definición (Artículo 2. Definiciones) cada uno de los elementos considerados que lo integran. A partir de estas primeras premisas cada comunidad autónoma concretará su propio currículo a partir de los mínimos propuestos por el estado.

Tabla 1

*Elementos curriculares de Educación Primaria Real Decreto 157/2022*

<b>Objetivos</b>	Logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.
<b>Competencias clave</b>	Desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. <sup>1</sup>
<b>Competencias específicas</b>	Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. <sup>2</sup>
<b>Criterios de evaluación</b>	Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.
<b>Saberes básicos</b>	Conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.
<b>Situaciones de aprendizaje</b>	Situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de estas.

Atendiendo a estas definiciones ofrecidas por la legislación, se establecen las competencias como el eje central del aprendizaje, bien sean para la etapa en su conjunto como para cada área o ámbito de actuación, los objetivos, saberes básicos y criterios de evaluación pasan a ser un medio y no un fin en sí mismos y desde el punto de vista didáctico (el aula, la actividad como tal de profesores y estudiantes), las situaciones de aprendizaje dan respuesta a todos los

<sup>1</sup> Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

<sup>2</sup> Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación.

elementos en su conjunto, de forma transversal, longitudinal, y fundamentalmente como nexo común entre áreas y bloques específicos dentro de un área concreta.

Cuando parece que ya estábamos habituados a la terminología en cuanto a las competencias, la LOMLOE redefine la terminología en un concepto más amplio que además de aprender a hacer, aprender a ser y aprender a estar (Delors, 1996), encarna la integración de habilidades y destrezas en el manejo del conocimiento. Este hecho define en el acto educativo como tal nuevos retos y desafíos para los docentes en un espacio de enseñanza-aprendizaje donde los objetivos, conocimientos y la mera evaluación de conceptos forman parte de un todo globalizado traducido en el desarrollo de resultados de aprendizaje sistemático, crítico y aplicado a una sociedad del conocimiento cambiante y de rápida evolución humanista y tecnológica (López, 2022).

Todo apunta a una modernización del currículo, que estructura el conocimiento o los contenidos en un concepto más específico y restringido en saberes básicos, aprendizajes básicos imprescindibles y en aprendizajes básicos deseables (Coll y Martín 2006; Coll, 2007), debate que nos lleva a delimitar lo que la escuela debe enseñar, para qué, cuándo y sobre todo cómo enseñarlo, finalidades que enmarcan el hacer del docente en el conjunto escolar como un todo, con el desafío de dar sentido y utilidad al aprendizaje. Todo este entramado obliga a los docentes a repensar cómo integrar el aprendizaje desde una perspectiva experiencial de integración de todas las áreas curriculares superando la linealidad de la transmisión de meros conocimientos que se chequean al final de un proceso meramente parcial obviando qué de cuánto puede mostrar el aprendiz en el resultado de sus aprendizajes.

Podemos afirmar que el currículo encuentra su espacio como proyecto y planificación en el hecho didáctico, al aquí y ahora de la educación, el conjunto de actividades que desembocan y dan sentido a todos y cada uno de los elementos que se enuncian en secuencias de carácter puramente intencional.

## En la Educación Primaria: situaciones de aprendizaje

**P**ero ¿qué entendemos por situaciones de aprendizaje? ¿Qué son? ¿Cómo se articulan en la realidad del aula?

Desde la definición de los objetivos, las situaciones se dibujan como las actividades que encaminan una trayectoria que den como resultado la adquisición de las metas propuestas en estos.

Desde la definición de las competencias, las situaciones de aprendizaje se dibujan como la herramienta que permite que los estudiantes adquieran los conocimientos (saberes básicos), desarrollo de capacidades y habilidades (saber hacer, saber ser, saber estar), individuales y sociales que les permitan lograr e integrar en su gestión del aprendizaje los “desempeños” o quizá mejor, los “empeños” de la actividad en sí misma como aprendizaje y metas comunes. Parece conveniente en este sentido aludir en este proceso, conceptos como integración de todos los saberes básicos, respeto al desarrollo de capacidades de cada sujeto (Equidad-Inclusión-Diseño Universal del Aprendizaje<sup>3</sup>). Pero como docente desde hace muchos años, quiero hacer una reflexión sobre las competencias personales del que aprende: no todo se enseña y se aprende en el ámbito escolar, hay una impronta personal, que surge como una oportunidad de aprendizaje en el espacio social de hecho en sí mismo de aprender, que supone una oportunidad para el que enseña y un soporte en tantas ocasiones para el aprendiz y sus iguales.

Desde los criterios de evaluación y teniendo en cuenta que las paradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser de revisión competencial con todos los ingredientes que se han quedado explicitados en el párrafo anterior, quizá sería más adecuado hablar de “Resultados de aprendizaje”, de lo inicial a la observación y desarrollo del proceso en sí

<sup>3</sup> Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Inclusión de la diversidad, integración, igualdad de oportunidades, participación activa y autorregulación del aprendizaje.

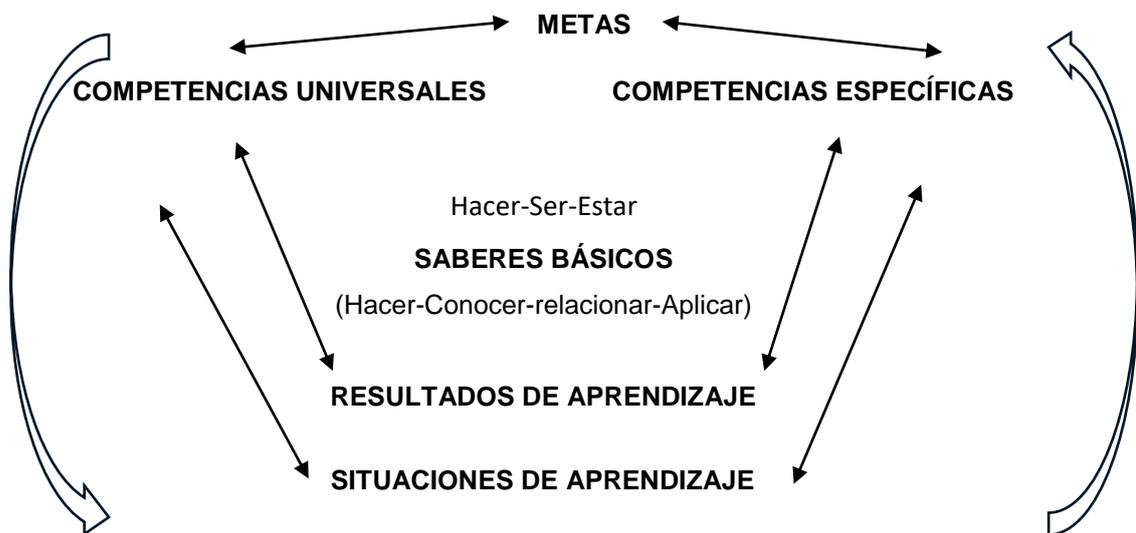
mismo, donde se deberán integrar y tener en cuenta la evolución de los saberes básicos del ámbito cognitivo, los saberes básicos de la esfera afectivo-emocional de relación intra/interpersonal y los saberes básicos en el terreno corporal en toda su dimensión. Como refiere Álvarez (2005) “[...] entender la evaluación como los aprendizajes que, como metas u objetivos, deben lograrse desde la enseñanza [...] evaluación basada en el desempeño [...]”.

Desembocan de estas premisas cualquier elemento curricular en las situaciones de aprendizaje, que como ya hemos definido, integran en su conjunto cualquier concepto desde los más teóricos hasta los más metodológicos y didácticos. Algunos investigadores refieren las competencias como “operaciones ordenadas y articuladas en secuencias”, como “perspectiva de la construcción, de la auto estructuración, de la reconstrucción de saberes y de la organización interna de esquemas de manera efectiva” (Mora, 2018) o como “construcción de estructuras de pensamiento y patrones para la resolución de problemas” (Chan y Tiburcio, 2000).

El reto para los docentes es repensar la actividad de aula como construcciones de una arquitectura dimensionada desde muchos ángulos sin perder la brújula que nos lleve de forma horizontal y vertical a tener presentes cada una de las áreas de aprendizaje, compartiendo metas comunes para cada una de ellas, superando el contenido/objetivo u objetivo/contenido solo como fuentes programáticas y desarrollando las actividades como la parte fundamental del Proyecto de Centro, proyecto de aula y de área y fundamentalmente desde su propia función en su proyecto docente personal. El docente como mediador, (Alarcón y Reguero, 2018) a través de la interacción social, propicia el paso del alumno de un estado inicial de no saber a otro cualitativamente distinto de saber, favoreciendo el aprendizaje. El aula se convierte de este modo en un laboratorio experimental en el que cada elemento es un brindis perfecto para la innovación, para la investigación de nuevas estructuras de actuación, para el desarrollo y ordenación de procesos de enseñanza y aprendizaje que se definen como un contrato con el que aprende, desde la construcción efectiva y significativa de la adquisición de saberes.

Figura 1

Relación de los elementos curriculares de Educación Primaria (elaboración propia)



## En la Educación Primaria: educación musical

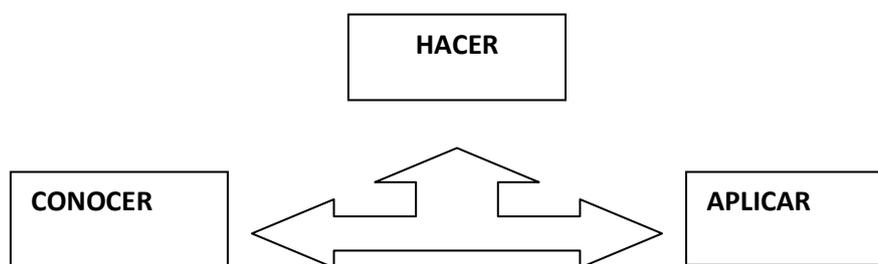
Podemos decir que, desde comienzos del siglo pasado, la educación musical, se presenta como una disciplina “para

todos". Pedagogos, músicos, compositores, psicólogos y estudiosos de la enseñanza de la música fueron definiendo otras maneras de aprender. Hasta día de hoy, y superando ciertos hábitos de enseñanza de la música tradicionales, la Didáctica musical o Didáctica de la Expresión Musical, se presenta como un campo de actuación en el que se traspasan las barreras de la finalidad educativa para convertir el área en un fin educativo.

Mucho se ha escrito sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje de los autores pioneros en esta transformación, metodologías y métodos más o menos estructurados, pero con un nexo común, la actividad musical como fuente de conocimiento. Ya en 1992, Arvide nos propone un esquema tridimensional, como se expone en la figura 2, que poco a poco ha ido cobrando sentido en las aulas de educación general o específicamente musicales, así como en otros ámbitos:

**Figura 2**

*Propuesta metodológica (elaboración propia a partir de Arvide, 1992)*



Gracias a Violeta Hemsy de Gainza (2004), que estructuró en una conferencia magistral impartida en Chile en el año 2004, podemos establecer una evolución en lo que podemos denominar investigación/innovación de la enseñanza de la música. A modo de resumen, en esta conferencia nos propone un organigrama temporal de cómo cada autor configura un paso más en la construcción metodológica del área y de forma fundamental en la construcción didáctica:

- Primer período (1930-1940). De los métodos precursores. "TONIC-SOL-FA" Curwer (1816-1880), el método Chevais (1880-1943).
- Segundo período (1940-1950). De los métodos activos. Metodología Dalcroze (1865-1950), Metodología Willems (1890-1978), Método Martenot (1898-1980).
- Tercer período (1950-1960). De los métodos instrumentales. Metodología Orff (1895-1982), método Kodaly (1882-1967) y método Suzuki (1895-1982).
- Cuarto período (1970-1980). De los métodos creativos. George Self (1897 –1970), Brian Dennis (1921-1957), Lili Friedmann (1912-1989), Murray Schafer (1933 -2021) y Jonh Paynter (1931- 2010).
- Quinto período (1980-1990). De transición. Interacción con diversas disciplinas tangenciales con la educación musical, pedagogía, psicología, sociología, medicina, tecnología...etc.
- Sexto período (1990). De los nuevos paradigmas (nuevos modelos pedagógicos).

Desde el punto de vista que nos ocupa, es decir, la propuesta y presencia metodológica de cada uno de los autores, podemos establecer una síntesis no solo en lo que a las áreas específicas que propone cada autor, también en cuanto a procesos metodológicos/didácticos de cada uno de ellos:

Este último periodo es en el que confluyen todos los anteriores y donde se gesta metodológicamente la actividad

musical en las aulas. Los principios básicos desde una metodología genérica ya expuesta por Arvide junto con los postulados generales de cada método o metodología mencionada en el párrafo anterior definen el conjunto de “acciones” o “actividades” de enseñanza-aprendizaje musical de cualquier colectivo al que nos dirijamos. ¿Cuáles son los aspectos comunes que comparten todas estas metodologías y estos métodos? No es este el espacio para volver a desentrañar de forma pormenorizada cada propuesta, pero sí establecer cuáles son las claves de cada propuesta que deberán estar presentes en el aula y fundamentalmente cómo deben estar presentes en la planificación y puesta en marcha de situaciones de aprendizaje en las aulas.

**Tabla 2**

*Propuesta de diferentes pedagogos musicales en relación con las situaciones de aprendizaje*

<b>Maurice Martenot (1898-1980)</b>	
Educación auditiva. Aprendizaje – psicología del desarrollo. Percepción auditiva. La canción. Aprendizaje basado en la imitación, improvisación y el juego sonoro.	Sus propuestas son esenciales para situaciones de aprendizaje, se fundamenta en el desarrollo auditivo como principal objetivo de trabajo.
<b>Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950)</b>	
Movimiento corporal - comprensión musical a través del ritmo. Aprendizaje práctico basado en la experiencia musical.	Sus propuestas son esenciales para situaciones de aprendizaje que integran cuerpo, mente y música, promoviendo un enfoque kinestésico del aprendizaje.
<b>Edgar Willems (1890-1978)</b>	
Desarrollo integral de la persona. Percepción auditiva- psicología del aprendizaje-la música como lenguaje universal. Aprendizaje práctico basado en la experiencia musical.	Plantea que el aprendizaje musical debe partir de experiencias sensoriales significativas, lo que conecta directamente con el diseño de situaciones de aprendizaje.
<b>Zoltán Kodály (1882-1967)</b>	
Canto – Cancionero popular húngaro – Lenguaje musical- Música. Aprendizaje práctico basado en la experiencia musical.	Enfatiza el aprendizaje contextualizado y basado en la experiencia, promoviendo actividades como el solfeo cantado y el trabajo coral.
<b>Carl Orff (1895-1982)/ /Gunild Keetman</b>	
Música y movimiento - Voz hablada y cantada- Instrumentos Orff - Dramatización. (Proyectos educativos). El folklore de cada país como referencia cultural. Aprendizaje práctico basado en la experiencia musical.	Este enfoque considera las situaciones de aprendizaje como experiencias de interpretación multisensoriales y colaborativas, aplicadas a la educación musical en general, tanto para la educación infantil, primaria y secundaria como para enseñanzas más especializadas.
<b>Shinichi Suzuki (1898-1998)</b>	
Música para todos. Música en grupo. Lenguaje musical-lenguaje materno. Escucha y repetición. Educación del talento.	Plantea que el aprendizaje musical debe partir de la comunicación del lenguaje de la música basándose en la práctica musical, la repetición y adquisición de vocabulario.

**Murray Schafer (1933 -2021)**

Paisaje sonoro. El aula como laboratorio sonoro. La repetición.  
La palabra como sonido.  
Improvisación.

El aula y el entorno como experimentación sonora desde cualquier elemento musical. Experimentar desde la práctica como fuente de conocimiento.

**Violeta Hemsy de Gainza (1929-2023)**

INTEGRACIÓN DE TODAS LAS METODOLOGÍA ACTIVAS EN SU CONJUNTO<sup>4</sup>

Su trabajo destaca la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje que reflejen las tradiciones culturales locales integrando cada una de las áreas de interpretación musical y adecuando cada proceso metodológico a las diferentes edades de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia

Como punto de partida, la relación entre las situaciones de aprendizaje y la educación musical debe responder a las necesidades y características educativas de los colectivos a las que van dirigidas, desde el diseño de experiencias musicales que fomenten el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, así como potenciar y desarrollar nuevas habilidades y destrezas sean cuales sean sus capacidades.

Pero volvamos a nuestro punto de partida. En la figura 1, han quedado referenciados los elementos curriculares que propone la nueva Ley de Educación para la Educación Primaria, que confluyen en el nuevo concepto de “situaciones de aprendizaje” y en la tabla 2, diferentes propuestas metodológicas para la educación musical. La intención ahora es reestructurar todas estas ideas desde una jerarquía legislativa con un enfoque práctico (la actividad como fuente de conocimiento), los contenidos y propuestas metodológicas de cada uno de los autores referidos.

**Metas** (desde la perspectiva de todo el currículo, no solo desde la educación musical):

- Las situaciones de aprendizaje son entornos o contextos diseñados para que todos los estudiantes participen activamente en el proceso educativo.
- Las situaciones de aprendizaje actúan como el contexto pedagógico donde se aplican métodos, estrategias y contenidos que permiten adquirir, explorar y aplicar conocimientos musicales de manera significativa.
- Las situaciones de aprendizaje favorecen la comunicación (expresión individual y colectiva) y favorecen y fomentan el desarrollo creativo.
- Las situaciones de aprendizaje permiten el aprendizaje a través de la práctica y la reflexión.

Desde el punto de vista meramente musical podemos establecer las siguientes metas y objetivos concretos para todo el área a lo largo de toda la educación primaria.

## Metas y objetivos

Las metas de la educación musical en la etapa de primaria se centran en promover el desarrollo integral de los

<sup>4</sup> Si bien ha sido Violeta Hemsy de Gainza una pedagoga de referencia para la educación musical quiero dejar constancia de un reconocimiento a todos los pedagogos musicales que en la mitad del siglo pasado contribuyeron a la difusión y aplicación de las nuevas ideas en educación musical, tanto en España como en el resto del mundo.

estudiantes a través de experiencias musicales que fomenten habilidades cognitivas, motoras, sociales, emocionales y culturales. Estas metas están alineadas con los objetivos de la educación primaria y los principios pedagógicos que rigen esta etapa.

A continuación, se presentan las principales metas de la educación musical en primaria:

- **Estimulación de la sensibilidad artística a través de la educación musical.** Horizonte estético de cultura musical. Conocer, valorar y respetar diferentes manifestaciones musicales tradicionales, populares y académicas como riqueza, diversidad cultural y expresión musical de distintas comunidades. La comunicación y expresión de las diferentes culturas.
- **Desarrollo y evolución en capacidades de aprendizaje cognitivas, psicomotoras y afectivo relacionales, inter e intrapersonales.** Desarrollar en los estudiantes una actitud positiva hacia la música, con una base elemental (técnica) que les motive y permita valorar y disfrutar de la actividad musical.  
Mejorar la coordinación motriz fina y gruesa mediante actividades rítmicas, danza y el uso de instrumentos musicales. Fortalecer la relación entre el movimiento corporal y la música, integrando patrones rítmicos y coreografías.  
Utilizar la música para expresar emociones e ideas con la suficiente valoración, confianza y respeto a sí mismo y al grupo.
- **Desarrollo de habilidades musicales básicas.** Iniciar a los estudiantes en los elementos fundamentales de la música: ritmo, melodía, armonía, timbre, textura y estructura. Exploración y reconocimiento de cualidades del sonido y elementos de la música a través de la interpretación musical. Fomentar la creatividad a través de la improvisación y la composición. Permitir que los estudiantes creen melodías, ritmos o canciones utilizando su imaginación, favoreciendo la expresión personal.
- **Impulso de la socialización y el trabajo en equipo.** Promover la colaboración y la empatía a través de actividades grupales como coros, ensambles o juegos musicales. Respetar los roles dentro de un grupo y valorar el trabajo colectivo.
- **Vinculación con otras áreas del conocimiento.** Relacionar la música con materias como matemáticas, lenguaje, ciencias y educación física. Mostrar cómo la música puede ser un puente interdisciplinar que refuerce aprendizajes en diversas áreas.

## Competencias.

Las competencias clave propuestas por la LOMLOE enmarcan en su conjunto competencias de desarrollo en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. No es el momento de detenernos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)<sup>5</sup>, que definen ciudadanos globales, creativos y conscientes de su impacto en el mundo.

- **Competencia en comunicación.** Comunicación – Expresión. Escucha activa. Percepción. Habilidad para expresarse.
- **Competencia de autonomía personal en el aprendizaje.** Autorregulación del aprendizaje. Motivación, atención, concentración, discriminación, focalización, memoria. Aplicaciones, relaciones y generalizaciones de los procesos. Análisis -síntesis. Pensamiento crítico y resolución de problemas. Toma de decisiones.

---

<sup>5</sup> Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una serie de 17 objetivos globales establecidos por las Naciones Unidas en 2015 como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Estos objetivos buscan abordar los principales desafíos sociales, económicos y ambientales del mundo, con el fin de construir un futuro más equitativo, inclusivo y sostenible para todos.

- **Competencia artística.** Creatividad e innovación. Generación de ideas. Adaptación al cambio.
- **Competencia ciudadana.** Respeto y empatía al grupo desde el individuo. Participación, colaboración, igualdad, equidad, interculturalidad, pluralidad. Responsabilidad ética y emocional. Gestión emocional. Liderazgo y emprendimiento.
- **Competencia tecnológica.** La tecnología y el aprendizaje responsable y ético.
- **Competencia de consumo responsable y sostenible.** El proceso de creación y las implicaciones sociales e individuales.

Estas capacidades, que atraviesan el currículo tanto desde una perspectiva horizontal como vertical, se concretan en las áreas del currículo. De forma específica, en el currículo de educación musical se orientan y se definen a través de los proyectos musicales o situaciones de aprendizaje en busca de desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes como herramientas educativas que son un medio en sí mismas y no un fin.

Por otra parte, integrar los (ODS) en la educación musical es una forma innovadora y significativa de promover valores de sostenibilidad, inclusión y conciencia global. La música, como lenguaje universal, puede convertirse en una herramienta poderosa para abordar temas sociales, ambientales y culturales relacionados con la educación musical.

- **Competencia artística y expresiva.** Capacidad para interpretar, crear y expresar ideas a través de la música. Desarrollo de la sensibilidad estética y emocional. Uso de la música como medio para comunicar emociones y narrativas.
- **Competencia cultural.** Conocimiento y aprecio de diversas tradiciones y estilos musicales de todo el mundo. Comprensión del rol de la música en diferentes culturas y contextos históricos. Fomento de la interculturalidad y el respeto por la diversidad.
- **Competencia creativa.** Innovación en la creación musical mediante la improvisación y composición. Desarrollo de habilidades para resolver problemas creativos en contextos musicales. Exploración de nuevos enfoques, tecnologías y medios musicales.
- **Competencia social y colaborativa.** Trabajo en equipo en ensambles, coros o proyectos musicales. Fomento de habilidades de escucha activa y empatía musical. Capacidad para construir relaciones a través de la práctica musical compartida.
- **Competencia cognitiva y técnica.** Comprensión de conceptos teóricos como ritmo, melodía, armonía y forma musical. Desarrollo de habilidades técnicas en la interpretación de instrumentos o la voz. Aplicación del análisis crítico y reflexivo a las obras musicales.
- **Competencia tecnológica.** Uso de herramientas digitales para la creación, grabación y edición musical. Aprovechamiento de plataformas digitales para aprender, compartir y distribuir música. Adaptación a los avances tecnológicos en el ámbito musical.
- **Competencia ética y emocional.** Reconocimiento del impacto de la música en las emociones propias y ajenas. Desarrollo de valores como la perseverancia, la disciplina y la responsabilidad. Promoción de un uso ético de la música, respetando derechos de autor y las sensibilidades culturales.
- **Competencia interdisciplinaria.** Relación de la música con otras disciplinas como la literatura, las matemáticas, la historia o las ciencias. Uso de la música como herramienta pedagógica para el aprendizaje en áreas no musicales. Comprensión del vínculo entre la música y el desarrollo humano integral.

Desde estas primeras premisas, metas, objetivos y competencias, como síntesis, las situaciones de aprendizaje deben relacionarse la actividad musical con el entorno sociocultural, fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje participativo, asegurar que las actividades se planteen como retos alcanzables según el colectivo con el que se trabaje incluyendo mecanismos para reflexionar tanto el proceso como el producto final.

Tabla 3  
Saberes básicos de la educación musical

El lenguaje de la música – la cultura musical	
Percepción – escucha	Expresión – interpretación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza musical.</li> <li>• Sensibilización musical. Escucha atenta.</li> <li>• Discriminar-Focalizar el sonido</li> <li>• Concentración en el hecho sonoro</li> <li>• Memoria musical. Interiorización del fenómeno sonoro.</li> <li>• Análisis y síntesis. Estructuras estables sonoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo-Movimiento y danza. Postura, actitud, respiración. Tempo y espacio sonoros, trayectoria, carácter, orientación, equilibrio, danzas, creación del personaje. Segmentos largos y cortos.</li> <li>• La voz. Respiración. Higiene vocal. Colocación, vocales y consonantes. La máscara. Línea vocal. Repertorio.</li> <li>• Los instrumentos. Los objetos sonoros. El cuerpo, control e independencia de movimientos de segmento corto.</li> </ul>
Tempo-carácter	
Estrategias metodológicas (Del grupo al individuo)	Herramientas (Situaciones de aprendizaje)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje imitativo. Simultáneo-eco-pregunta/respuesta.</li> <li>• Juego sonoro. Improvisación. Manipulación sonora.</li> <li>• Lectura y escritura musical (no convencional-convencional). Significado/significantes sonoros.</li> <li>• Creación sonora, estructuras, obras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje basado en proyectos musicales (ABP)</li> <li>• Interpretación. Aprendizaje colaborativo, agrupaciones musicales (danza, voz, instrumentos... otros)</li> <li>• Exploración interdisciplinar con otras disciplinas (curriculares y extracurriculares)</li> </ul>

Nota: Elaboración propia

### Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje en educación musical están directamente relacionados con las situaciones de aprendizaje, ya que estas últimas son los escenarios pedagógicos diseñados para facilitar que los estudiantes logren los objetivos propuestos. En este contexto, los resultados de aprendizaje reflejan lo que el estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer al finalizar una experiencia educativa. En síntesis, los elementos a tener en cuenta en la planificación, ejecución y análisis del proceso, deben ser poner de manifiesto los saberes básicos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han alcanzado como resultados esperados. Abarcan tanto conocimientos

(comprensión, análisis, síntesis), como desarrollo de habilidades prácticas (interpretación y creación musicales), integrando y relacionando todos y cada uno de los elementos musicales, artísticos y creativos tanto de forma individual como en diferentes posibilidades de agrupaciones musicales.

## Conclusiones

Las situaciones de aprendizaje en la educación musical para la etapa de primaria surgen como una actividad transformadora de aula, conviviendo el aprendizaje de la música en un área dinámica y significativa donde el fin último no es solo adquirir conocimientos musicales, sino que también se fomentan y desarrollan habilidades sociales, psicomotoras y emocionales de manera globalizada. Inspiradas en las aportaciones de los grandes pedagogos del siglo XX, estas situaciones conectan la música con la vida cotidiana, haciendo del aprendizaje una experiencia activa, creativa y transformadora.

Pedagogos como Maurice Martenot, Zoltán Kodály, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze, Shinichi Suzuki, Violeta Hemsy de Gainza y otros han influido profundamente en la concepción de la educación musical para la infancia, estableciendo enfoques pedagógicos que priorizan el aprendizaje experiencial, el desarrollo integral del niño y la conexión emocional con la música. Estos enfoques han puesto de manifiesto que las situaciones de aprendizaje deben ser cuidadosamente diseñadas para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, promoviendo el disfrute y la comprensión de la música desde una edad temprana.

Estas perspectivas convergen en la idea de que las situaciones de aprendizaje en educación musical deben ser vivenciales, inclusivas y progresivas, esto implica crear actividades que combinen el canto, el uso de instrumentos, el movimiento, la escucha activa y la creación musical en un ambiente que fomente la sensibilización, exploración y la curiosidad epistémica.

Por otra parte, no solo desarrollan competencias musicales, sino que también contribuyen a la formación de habilidades transversales esenciales, como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la empatía y la autoconfianza entre otras. A través de la música, los niños aprenden a expresarse, a conectarse con los demás y a valorar la diversidad cultural, sentando las bases para su desarrollo integral.

En conclusión, las situaciones de aprendizaje en educación musical, fundamentadas en los principios pedagógicos de los grandes educadores del siglo XX, representan un pilar esencial en la educación primaria. Estas permiten que los estudiantes experimenten la música de manera activa y significativa, mientras desarrollan habilidades que trascienden el ámbito musical, promoviendo su crecimiento como individuos creativos, sensibles y preparados para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Por ello, es imprescindible que los educadores diseñen situaciones que combinen el rigor pedagógico con la flexibilidad creativa, asegurando una experiencia enriquecedora y transformadora para los niños.

## Bibliografía

---

- ALARCÓN OROZCO, E. Y REGUERO GONZÁLEZ, M.J. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 63–75.  
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i2.1576>
- ÁLVAREZ, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 45–68.
- ARVIDE, S. (1992). *Exploring Orff*. Schott.
- COLL, C. (2007). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (Dir.), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 227–247). Editorial Mediterrània.
- COLL, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE, Veracruz, México, 21-25 de septiembre de 2009. Recuperado el 16-11-2024 de <https://bit.ly/2ZdupBo>
- COLL, C. Y MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3, 6–27.
- COLL SALVADOR, C., Y MARTÍN ORTEGA, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances En Supervisión Educativa*, (35).  
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- CHAN, M. Y TIBURCIO, A. (2000). *Guía para el Diseño de Materiales Educativos Orientados al Aprendizaje Autogestivo*. INNOVA.
- DELORS, J. (Pres.) (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- ESTEBAN BARA, F., Y GIL CANTERO, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE. *Revista española de pedagogía*, 80(281), 13–29.  
<https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- FEO MORA, R.J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187–206.  
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- HEMSY DE GAINZA, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74–81. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449>
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista española de pedagogía*, 80(281), 161–174.  
<https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>

**Resumen.**

Este artículo analiza la relación y la importancia de las situaciones de aprendizaje en la educación musical durante la etapa de educación primaria, destacando su papel como herramienta esencial para el desarrollo integral del alumnado. A partir de un análisis de la propuesta curricular de la LOMLOE, se examinan los elementos que la integran desde una perspectiva contemporánea, abarcando la planificación metodológica, la proyección didáctica y los objetivos de la educación musical en esta etapa.

Las situaciones de aprendizaje se articulan bajo el principio de actividad, que actúa como regulador de las dinámicas musicales en el aula y promueve la participación activa del alumnado. Este enfoque se fundamenta en los aportes de los grandes pedagogos del siglo XX, como Zoltán Kodály, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze y otros, cuyas teorías pedagógicas son reinterpretadas y contextualizadas en la actual propuesta curricular.

El artículo también destaca cómo estas situaciones de aprendizaje contribuyen a desarrollar competencias musicales y transversales, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la apreciación cultural. Asimismo, se pone de manifiesto su capacidad para vincular la música con el entorno sociocultural de los estudiantes, garantizando experiencias de aprendizaje significativas y alineadas con los principios de la nueva normativa educativa.

**Palabras clave.** LOMLOE; Educación primaria; Situaciones de aprendizaje; Educación musical; Currículo.

**Abstract.**

This article analyzes the relationship and importance of learning situations in music education during the primary education stage, highlighting its role as an essential tool for the comprehensive development of students. Based on an analysis of the LOMLOE curricular proposal, the elements that make it up are examined from a contemporary perspective, covering methodological planning, didactic projection and the objectives of music education at this stage.

Learning situations are articulated under the principle of activity, which acts as a regulator of musical dynamics in the classroom and promotes the active participation of students. This approach is based on the contributions of the great pedagogues of the 20th century, such as Zoltán Kodály, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze and others, whose pedagogical theories are reinterpreted and contextualized in the current curricular proposal.

The article also highlights how these learning situations contribute to developing musical and transversal skills, promoting creativity, critical thinking, teamwork and cultural appreciation. Likewise, its ability to link music with the sociocultural environment of students is highlighted, guaranteeing meaningful learning experiences aligned with the principles of the new educational regulations.

**Key-words.** LOMLOE; Primary education; Learning situations; Musical education; Curriculum.

Ángela Morales Fernández  
Universidad Autónoma de Madrid  
angela.morales@uam.es



# Aplicación didáctica del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación musical

---

## Didactic application of Universal Design for Learning in music education

---

Isabel María Montaraz Moral  
y Luna Benítez Martín

### Introducción

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) supone el marco teórico-práctico que sirve de base para promover una educación inclusiva sustentada en los pilares de equidad e inclusión. Partiendo del estudio conceptual (Jaakola, 2020) de las referencias existentes en la legislación educativa, en informes de ámbito nacional y europeo y en fuentes secundarias, este estudio pretende, como objetivo general, relacionar los principios del DUA en la educación musical, ramificándose en tres objetivos específicos: Identificar los principios y pautas del DUA; Analizar la contextualización del DUA en la legislación educativa; Realizar una propuesta de intervención educativa para la enseñanza musical.

Para su consecución, analiza los orígenes del DUA en arquitectura y su adaptación al ámbito educativo en los años noventa por especialistas como Anne Meyer y David Rose, quienes plantearon que el currículo debía adaptarse a la diversidad de estudiantes, a los que se les debía ofrecer múltiples medios de compromiso, de representación y de acción y expresión, permitiendo una enseñanza que activase distintas redes neuronales implicadas en el aprendizaje.

La investigación también revisa cómo el DUA se integra en la legislación educativa española de la enseñanza básica, particularmente en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), como principio pedagógico y en la política educativa europea a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Finalmente, se presenta una propuesta de intervención didáctica en educación musical estructurada siguiendo los principios del DUA. Esta propuesta no se dirige a un curso específico, sino que proporciona actividades flexibles que pueden adaptarse a distintos niveles educativos, buscando fomentar un aprendizaje musical globalizado, inclusivo y significativo para todo el alumnado.

### Los orígenes del Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje comenzó su andadura en 1970 de la mano del arquitecto, diseñador de

productos y educador Ronald Mace, en la Universidad del Norte de Carolina, Estados Unidos (Márquez, 2015). En su origen, el Diseño Universal (en adelante, DU) se concibe como un movimiento arquitectónico: en el diseño de los edificios no solía tenerse en cuenta a las personas de movilidad reducida, lo que conllevaba una vez edificados, invertir en medidas de acceso como el establecimiento de rampas o ascensores, con su correspondiente aumento de gastos. Tuvo lugar entonces un giro radical en el planteamiento: si las barreras arquitectónicas se tenían en cuenta desde el inicio, en la fase de diseño, los costes económicos y de tiempo se reducirían. Esto originó edificios accesibles desde su concepción, donde los elementos que se concebían para personas de movilidad reducida también estaban al servicio y podían ser usados por todas las personas en algún momento de su vida. Para ello, el DU se basaba en siete principios: Uso equitativo; Flexibilidad en el uso; Uso simple e intuitivo; Información perceptible y comprensible; Tolerancia al error; Bajo esfuerzo físico; y Dimensiones apropiadas.

Este planteamiento se extrapoló al ámbito educativo en 1990 de la mano de Anne Meyer, David Rose, Grace Meo y Skip Stahl en el Centro de Tecnología Especial Aplicada de Estados Unidos (CAST), quienes comenzaron a perfilar el DUA tras su experiencia como equipo psicopedagógico en un hospital infantil asumiendo las funciones de diagnóstico pedagógico y adaptaciones curriculares (Meyer, Rose y Gordon, 2016).

Estos autores apreciaron que un currículo único y rígido generaba barreras para el aprendizaje para aquellos estudiantes que se situaban en los extremos de la media (Rose y Meyer, 2000), por lo que propusieron un cambio de visión: no es el alumnado el que tiene que adaptarse al currículo, sino que es el currículo el que debe elaborarse teniendo presente desde su concepción a todo el alumnado y no subsanarse a posteriori mediante adaptaciones.

## El DUA como modelo de intervención educativa

Los avances en neurociencia y el uso de tecnologías de escaneo cerebral (Márquez, 2015) permitieron comprobar que los procesos de aprendizaje variaban de una persona a otra. Se identificaron tres redes neuronales que intervenían en el aprendizaje: las redes de reconocimiento de la información, encargadas de captar, reconocer e integrar la información; las redes estratégicas de planeamiento y realización de tareas, relacionadas con la generación y control de los patrones mentales y de acción y en las funciones ejecutivas; y las redes afectivas, de motivación y compromiso con el aprendizaje.

Este valioso descubrimiento, unido a las teorías del aprendizaje, a las prácticas de los docentes y las investigaciones educativas y al uso de las tecnologías en respuesta a la diversidad, como la tecnología asistida que permite adaptar el material mediante software o dispositivos específicos para personas con discapacidad sensorial, cognitiva y física, favorecieron la construcción del modelo DUA, definido por Alba (2019, p. 64) como “un marco teórico-práctico en la intervención educativa para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva”.

En esta línea, UNICEF (2024) destaca que este marco educativo reconoce las diversas maneras de aprender del alumnado, donde su aplicación en las prácticas, espacios y materiales educativos beneficia el aprendizaje individual, facilita la inclusión del alumnado en el aula y genera entornos escolares flexibles. A través de este modelo se pueden analizar y evaluar los diseños curriculares y las prácticas educativas, identificando las barreras al aprendizaje y elaborando propuestas de enseñanza inclusivas que contemplen a todo el alumnado, no únicamente a los que se sitúen en la parte central de la curva (Meyer, Rose y Gordon, 2016; Alba, 2019).

Ante esta finalidad, el modelo DUA se sustenta en tres principios (CAST, 2024) con sus correspondientes pautas con las que se pretenden activar las diferentes redes neuronales que actúan de forma interrelacionada en el proceso de aprendizaje:

1. Diseño de múltiples medios de compromiso: supone la activación de las redes afectivas. La motivación y la implicación de los estudiantes es el paso principal en la construcción del aprendizaje (Carrillo et al., 2009), por lo que activar las redes afectivas es la base sobre la que los docentes deben partir, traduciendo su acción en la realización de actividades variadas que reflejen los intereses del alumnado y permitan su implicación, resultando imprescindible mantener el esfuerzo, la persistencia, la autorregulación y la participación (Gilmore et al., 2022).
  - a. Pauta 1. Proporcionar opciones para captar el interés:
    - Potenciar la capacidad del estudiante para poder generar por sí mismo sus metas y los intereses de aprendizaje fomentando la elección individual y la autonomía. Utilizar un enfoque colaborativo entre alumnado y educadores en el diseño del proceso de aprendizaje (Gilmore, 2022).
    - El aprendizaje debe ser relevante, significativo y auténtico para que los estudiantes se involucren. Es recomendable diseñar actividades diversas apropiadas a los diferentes grupos sociales y culturales para que resulten relevantes, contextualizadas a la vida del alumnado, que inviten a la participación y que puedan aplicarlas en su día a día (Kennedy et al., 2018).
    - Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. Identificar barreras y facilitadores del aula además de fomentar estrategias y recursos para fomentar la percepción del aprendizaje. Crear un espacio de aceptación y apoyo para el alumnado (Lawson et al., 2022).
  - b. Pauta 2. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia: Fomentar la capacidad de motivación interna, la autorregulación y la autodeterminación. Son estas las que impulsan los comportamientos dirigidos hacia las conductas enmarcadas en objetivos (Morsink, 2022).
    - Establecer una relevancia de objetivos y/o metas, priorizando, recordando o creando un sistema que facilite tenerlos presentes.
    - Medir los niveles de exigencia, desafío y apoyos. Proporcionar recursos graduados y con diferentes niveles de implicación. (Lawson et al., 2022).
    - Fomentar la colaboración y la realización de grupos flexibles que favorezcan el trabajo en equipo.
    - Informar sobre el proceso, del logro y/o dominio cuando se ha finalizado la tarea.
  - c. Pauta 3. Capacidad emocional: desarrollar habilidades intrínsecas para regular sus propias emociones (Rehman et al., 2022).
    - Múltiples opciones para que mantengan la motivación, fomentando pensamientos positivos sobre la posibilidad de lograr los objetivos, manejando la frustración y evitando la ansiedad.
    - Proporcionar apoyos y estrategias para gestionar y orientar sus respuestas emocionales ante los acontecimientos externos.
    - Favorecer modelos y pautas de autoevaluación para controlar las emociones y la capacidad de reacción.
2. Proporcionar múltiples formas de representación: conlleva la activación de las redes de reconocimiento. Se presentan multitud de materiales o diferentes formas para representar un concepto. Esto conlleva que, de manera independiente, aseguremos la comprensión de la información (Pickering, 1992).
  - a. Pauta 1: Facilitar diferentes formas de percibir la información, de manera visual, auditiva e incluso poder personalizar y modificar la propia información para una mayor comprensión (Di Paolo et al.,

- 2024).
- b. Pauta 2: Debemos aclarar conceptos e imágenes, fomentar sistemas de representación alternativa y facilitar la manipulación de materiales para su mejor comprensión (Ponticorvo et al., 2020).
    - Definir el vocabulario y los símbolos previo a la explicación para acordar entre todos la definición de estos.
    - Facilitar la decodificación tanto en textos como símbolos y fórmulas matemáticas. Si facilitamos el desarrollo de la comprensión facilitaremos que se establezca el aprendizaje (Wongupparaj & Kadosh, 2022).
    - Utilizar alternativas lingüísticas.
    - Facilitar las ideas principales en diferentes medios de representación.
  - c. Pauta 3: Fomentar el proceso de comprensión, guiando la transferencia de información, maximizando la memoria, asociando conocimiento y apoyando la visualización de estos (Brezack, 2023).
    - Activar los conocimientos previos para establecer conexiones con información y asociar a los nuevos conceptos.
    - Relacionar ideas y conceptos, procesos o características principales para tener información más relevante.
    - Proporcionar modelos y apoyos para el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.
    - Favorecer el proceso de memorizar y generalizar aprendizajes para aplicarlos en otros contextos o actividades.
3. Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión: implica la activación de las redes estratégicas. Requerimos de una buena comprensión para una adecuada expresión, pero un aprendizaje se puede expresar de diversas maneras. Debemos facilitar multitud de formas para valorar que el conocimiento se ha alcanzado (Wakefield, 2011).
- a. Pauta 1: Múltiples medios físicos de acción, para evitar reducir y limitar la respuesta mediante alternativas y/o apoyos.
    - Proporcionar varios métodos de respuesta tanto en relación al ritmo, la forma o el medio.
    - Garantizar herramientas y tecnologías para la asistencia en la expresión.
    - Asegurar diferentes formas de interactuar con materiales y herramientas.
  - b. Pauta 2: proporcionar diferentes medios de expresión y asegurar una comunicación fluida.
    - Facilitar múltiples formas o diferentes medios de comunicación.
    - Usar herramientas de redacción o composición si la exigencia del aprendizaje no va dirigida hacia esto.
    - Incorporar niveles graduados que aseguren el aprendizaje y la motivación.
  - c. Pauta 3: Gestionar y fomentar estrategias para las funciones ejecutivas asegurando que no realizamos respuestas impulsivas y actuamos en función a unas metas y objetivos (Nair et al., 2023).
    - Incorporar apoyos graduados para establecer sus propias metas, que sean realistas pero consideradas un reto.
    - Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias para organizar sus objetivos.
    - Fomentar la propia evaluación para así poder controlar su progreso.

## El DUA en la legislación educativa española

La diversidad de las aulas en sexo, raza o diversidades funcionales, entre otras, tanto en los perfiles de los alumnos

como de los docentes (Perlado, 2021; Monge y Gómez, 2020), es una realidad que debe ser tenida en cuenta en la planeación educativa. Castaño (2010, p. 7) apuntaba hacia lo enriquecedor de la diversidad con las siguientes palabras: “La diferencia, en sí, enriquece la vida humana y genera complementariedad. Lo verdaderamente empobrecedor es que ese “ser diferentes” desemboque en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social.”

En consonancia, la UNESCO (2024) promovía una educación inclusiva que atendiese todos los ámbitos y permitiera identificar y eliminar las barreras de acceso y permanencia en educación, abordando desde el plan de estudios hasta la pedagogía y la enseñanza. En consonancia, define la educación inclusiva como el “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 7).

En su *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, la UNESCO (2017) destaca dos aspectos clave: el de la equidad, que vela por la justicia asumiendo la educación de todo el alumnado tiene la misma importancia y el de la inclusión, esto es, el proceso que permite al alumnado superar las barreras que afectan a su presencia, participación y logros.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), que promulga el derecho a la educación para todo el alumnado, donde todo el alumnado cuenta, donde todos los estudiantes cuentan por igual, fue el impulso que se dio al movimiento inclusivo, hoy sustentado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, concretándose en la Declaración de Incheon y Marco de Acción (UNESCO, 2015).

Podemos afirmar, en consonancia con lo expuesto por Echeita y Ainscow (2011), que la educación inclusiva tiene por finalidad eliminar la exclusión social, siendo la educación un derecho y la base de una sociedad más justa. Para ello, Echeita (2017) propone tres tareas que requieren de una respuesta equitativa: Acoger a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades educativas; Hacer que todos se sientan partícipes, reconocidos y queridos; Permitir que todo el alumnado aprenda a su máximo nivel y rendimiento, de forma personalizada, alejando los altos índices de fracaso escolar, lo que conlleva distintas estrategias, metodologías de enseñanza, evaluación y formas de organización.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en su preámbulo, denota la adopción de diversos enfoques clave para adaptar el sistema educativo a los nuevos tiempos, cuyo fin último es “reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva” (LOMLOE, 2020, p. 6), mencionando expresamente en su artículo 19 la inclusión educativa como principio pedagógico y la aplicación de los principios del DUA.

Las medidas van dirigidas a hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva con un matiz, el derecho humano para todas las personas, especialmente para aquellas en situación de mayor vulnerabilidad, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) ratificada por España en 2008 y recogido expresamente en el artículo 80 del Capítulo II, sobre la equidad y compensación de las desigualdades en educación, diseñando para tal fin políticas de compensación que refuercen la acción del sistema educativo para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje.

Este nuevo enfoque también se manifiesta en la redacción del currículo, en el que se detalla que éste se encuentra al servicio de una educación inclusiva, acorde con la adquisición de competencias y que valore la diversidad. Asimismo, en el artículo 6 punto 2, detalla que en ningún caso el currículo puede suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación. Resalta también el énfasis que se debe poner en la etapa de educación primaria para garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten.

Con todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar rotundamente que la legislación vigente constituye un marco regulador del proceso educativo donde los principios y derechos se encuentran integrados, situando en la base la educación inclusiva y llevando por bandera el DUA. Benet-Gil (2020) señalaba el desarrollo de la legislación como una de las bases del modelo inclusivo. Medina-García et al. (2021) apuntaban hacia la autonomía pedagógica y la formación del profesorado como la palanca de cambio. Por lo tanto, debemos realizarnos la siguiente pregunta, ¿cómo se traslada esta visión al aula?

## Aplicación didáctica del DUA en educación musical

Para García-Gil et al. (2017, p. 166) “el reto del currículo estriba en gran parte en superar los escollos entre la teoría y la práctica, entre las intenciones del currículo y su aplicabilidad en las aulas”, estableciendo cuatro niveles de concreción curricular que coinciden con los planteados por Escamilla (2009): primer nivel, de carácter prescriptivo, que responde al diseño del currículo básico por parte del Gobierno; el segundo nivel, referido al proyecto educativo de centro y programación general anual; tercer nivel, de la programación de aula y por último, en el cuarto nivel, las medidas de atención a la diversidad.

Para Morales et al. (2017, p. 20), “programar supone la declaración ordenada de intenciones para la realización de un proyecto”, debiendo tener una finalidad educativa, atender a las exigencias educativas psicosociales de los sujetos y estructurar una ciencia, planteando cinco etapas en la elaboración de la programación en educación musical:

1. Diagnóstico de las necesidades educativas: ¿dónde y a quién se dirige la programación?
2. Descripción de una metodología de trabajo: ¿cómo enseñamos? Principios pedagógicos y metodológicos, modelo de enseñanza-aprendizaje.
3. Formulación de competencias y objetivos: ¿para qué enseñamos?
4. Secuenciación de contenidos: ¿qué enseñamos? <sup>1</sup> Junto a la etapa anterior, en este punto se planificarían las adaptaciones que requieran los estudiantes, correspondiéndose con el cuarto principio de aplicación.
5. Evaluación: valoración del proceso y de los resultados. Evaluación del alumno y del docente. Revisión del programa de trabajo.

Estas fases guardan estrecha relación con los pasos que propuso Burgstahler (2021) en la aplicación del Diseño Universal a la Educación Superior (UDHE, Universal Design in Higher Education, por sus siglas en inglés), extrapolables a cualquier etapa educativa:

1. Identificar la aplicación y las mejores prácticas en el campo.
2. Considerar las características diversas de los usuarios potenciales.
3. Integrar el UDHE<sup>2</sup> con las mejores prácticas en el campo.
4. Planificar adaptaciones.
5. Evaluar<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Los autores sitúan en la tercera etapa la secuenciación de contenidos y en la cuarta etapa la formulación de competencias y objetivos. Con la actual ley educativa, la formulación de las competencias ocupa un lugar preferente y eje vertebrador sobre el que se asientan los saberes básicos (contenidos), por lo que hemos modificado la secuencia propuesta.

<sup>2</sup> La autora ofrece el término UDHE refiriéndose a las prácticas en educación superior respaldadas por los principios del Diseño Universal (UD en inglés), del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL en inglés) y Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), traducidas como Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web.

Siguiendo estas orientaciones, ofrecemos a continuación una propuesta de aplicación del DUA en educación musical. Para favorecer su extrapolación a distintos niveles y etapas, no vamos a concretarla para un curso específico, por lo que no abordaremos el primer nivel de concreción curricular, sino que exponemos una serie de actividades que pueden graduarse en dificultad para adecuarlas características de los centros (segundo nivel de concreción curricular) y a las necesidades del alumnado (tercer y cuarto nivel de concreción curricular).

Justificación de la propuesta: en un trabajo globalizado de las competencias específicas musicales, pretendemos que los estudiantes amplíen su bagaje cultural con la audición musical activa de una obra y, a través de esta, haciendo uso de la metodología basada en la exploración sonora, la imitación simultánea y en eco, el juego sonoro, la improvisación, la lectoescritura (tradicional y no convencional) y la creación-composición (Morales et al., 2017), los estudiantes realicen interpretaciones musicales hasta elaborar sus propias propuestas musicales, teniendo presente un nuevo elemento del lenguaje de la música: el concepto de tresillo como figura rítmica. Para ello, proponemos las siguientes actividades:

1. El punto de partida es captar el interés del alumnado y preparar al cuerpo (escucha y expresión tomando como eje el lenguaje de la música) con los ingredientes de la educación musical que necesitaremos en la sesión. Con estas actividades, optimizamos la relevancia, el valor y la autenticidad:
  - a. Ritmos que incorporen el tresillo con percusión corporal mediante la imitación en eco.
  - b. Actividades de movimiento siguiendo una consigna y buscando la interacción entre los miembros del grupo: el docente toca un instrumento y los estudiantes se desplazan siguiendo una consigna. En las negras, paso de marcha, en las corcheas correr, en el tresillo dar palmas con un compañero, en las blancas saltar de la mano con una pareja, en el silencio quedarse quietos como estatuas. Estas consignas pueden cambiarse en función de las necesidades, pudiendo sustituir el desplazamiento por pelotas (negra, golpear la pelota contra el suelo, blanca lanzarla a una pareja, corcheas alternándolas entre las manos).
  - c. El poder de la estética: hacer que el aprendizaje sea atractivo. El docente lleva una caja mágica, decorada, y de ella saca, para cada alumno, un pañuelo y un globo. Al pedirles que inflen los globos, que los suelten por el suelo y que se sienten en círculo, la estética del aula se habrá llenado de color y habremos captado la atención del alumnado porque, ¿para qué usaremos estos elementos? ¿Qué aprenderemos hoy?
2. Audición musical "*La fille mal gardée. Clog dance*" de Hérold.  
Sentados en círculo, breve explicación docente sobre las características de la obra (título, compositor, trama, época, características de la obra, etc). Por imitación simultánea y en eco, se aprenden los movimientos y percusiones que se realizarán en las tres partes de la forma Rondó. Se repetirán varias veces incluyendo ligeras modificaciones para mantener la atención de los estudiantes y favorecer la interacción social. Una vez interiorizado, analizaremos las partes de la forma musical y se representarán con letras (A B A C A) y símbolos (A-círculo, B- Triángulo y C-Cuadrado) previamente consensuados.  
Parte A: interpretación con percusión corporal y recitado vocal, Figura 1.

---

<sup>3</sup> En este último paso, la autora destaca que, si la evidencia de la evaluación sugiere que el diseño requiere mejoras, se debe regresar al paso 3.

Figura 1

Recitado vocal con acompañamiento de percusión corporal

Mú-si-ca mú-si-ca mú-si-ca mú-si-ca mú - si - ca qué bien

a dis - fru - tar

MÚ - SI - CA QUÉ BIEN A DIS - FRU - TAR

palma - muslo derecho - muslo izquierdo pecho pitos

Parte B: pasar a *tempo* los pañuelos en sentido antihorario. Modificación para mantener la atención: en lugar de pasar los pañuelos, cambiarnos de sitio con un compañero/a sin hablar, solamente podemos mirarnos a los ojos y, si nuestras miradas se cruzan y se mantienen, significa que nos intercambiamos los sitios.

Parte C: golpear los globos al tempo de la música. Para estudiantes de mayor edad, podemos sustituir los globos por bastones y que los estudiantes choquen entre sí los bastones al tempo de la música.

Una vez aprendido, damos paso a las creaciones grupales. Previamente, retiraremos los elementos (globos/bastones y pañuelos) que no van a ser usados para evitar las distracciones<sup>4</sup>. La clase se divide en tres grupos (puede ser dividida por el docente o dejar que el alumnado escoja). Cada grupo debe realizar una creación musical para una parte de la forma musical Rondó. Para el grupo que interprete la parte A, se les asignarán bastones y maracas; para el grupo de la parte B, paracaídas y pelotas; para el grupo de la parte C, aros. Posteriormente, procedemos a la interpretación de la audición con las nuevas creaciones. Los estudiantes rotarán para aprender las creaciones del resto de grupos, pudiendo elegir en qué puesto empiezan. Por último, se realiza una reflexión grupal que permite valorar tanto el proceso como el resultado ofreciendo una retroalimentación del aprendizaje y, a modo de cierre, hacemos uso de las Tecnologías del Aprendizaje y de la Comunicación (TAC) para ofrecerles el vídeo de la audición trabajada favoreciendo el acercamiento al disfrute de obras artísticas y conocimiento de otras profesiones.

3. El lenguaje de la música: el tresillo ha sido interiorizado a través de la escucha, de la voz hablada, la percusión corporal, del movimiento y de los instrumentos de percusión, esto es, a través de la percepción y expresión musical, desde la vivencia corporal. Una vez sentido, puedo comprender el concepto, avanzando con un paso más en la dirección del aprendizaje de la lecto-escritura. En este bloque, realizaremos tres tipos de actividades:
  - a. Movimiento con aros: se sitúan aros en el suelo, 4 hileras de 4 aros (cuatro compases de cuatro tiempos). En centros de atención preferente para alumnado con discapacidad motora, o en aulas de centros ordinarios cuyos estudiantes lo requieran, los aros se pueden sustituir por un tapiz o bien,

<sup>4</sup> Previamente al desarrollo de las actividades, el docente debe haber identificado las posibles distracciones que pueden darse en el aula y minimizarlas (por ejemplo, situar al alumnado que tienden a distraerse más fácilmente cerca del docente, alejado de ventanas; volumen apropiado para realizar la actividad; uso de planificadores para estudiantes con mayor dificultad de organización y seguimiento de la sesión).

pintarlos en el suelo e incluso sustituirlos por líneas de marcación. También los instrumentos deben escogerse en función de las necesidades del alumnado. En el interior de cada aro se ponen dos tarjetas (una de grafía no convencional y otra de notación tradicional) con los ritmos que los estudiantes deben interpretar cuando pasen por los aros, en la primera vuelta con voz y percusión corporal y en la segunda vuelta con instrumentos de pequeña percusión (por ejemplo, para la negra se le asigna el dibujo de una flor y se da una palmada; para las dos corcheas el dibujo de una luna y se tocan dos pitos; para las cuatro semicorcheas el dibujo de una tableta de chocolate y se percute en los muslos; para el tresillo el dibujo de un pentagrama “Música” con la percusión corporal trabajada en la audición). También se trabajará la polirritmia. El uso simultáneo de la grafía no convencional junto a la notación tradicional permite apoyar la decodificación del símbolo y es útil para todo el alumnado, especialmente para aquellos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, que no poseen el idioma, con desfase curricular, estudiantes que no han adquirido la lecto-escritura y/o con dificultades de aprendizaje.

Figura 2  
Aros con grafía no convencional y notación tradicional

INTERPRETACIÓN RÍTMICA										
GRAFÍA NO CONVENCIONAL				NOTACIÓN TRADICIONAL						
					← 4					← 4
3 →						3 →				
					← 2					← 2
1 →						1 →				

- b. Con música de fondo, el docente compone cuatro ritmos de cuatro tiempos y los estudiantes, distribuidos en grupos de cuatro deben interpretarlos con instrumentos de pequeña percusión. Rotan para cambiar de instrumentos. Por último, son los propios estudiantes agrupados en grupos los que componen e interpretan sus propios ritmos empleando las cartas de figuras rítmicas.
4. Actividades de síntesis: ¿Cómo y qué voy a evaluar? Podemos recurrir a la observación y al uso de rúbricas para valorar la exploración de técnicas, la expresión y la producción grupal; para evaluar el aprendizaje del lenguaje de la música podemos realizar ejercicios orales y escritos u online, tales como dictados, actividades de completar huecos, relacionar con flechas, etc; las TAC pueden emplearse para diseñar cuestionarios para profundizar en sus conocimientos sobre los aspectos de la audición musical y realizar proyectos individuales o grupales de búsqueda de información. De este modo, ofrecemos al alumnado distintas opciones para la expresión y la comunicación, pudiendo manifestar la adquisición del aprendizaje de múltiples formas.
5. Otros aspectos a tener en cuenta:
  - a. El docente debe guiar en todo momento el aprendizaje, informando al alumnado sobre la finalidad,

la meta que deben perseguir en cada actividad y proporcionando retroalimentación durante todo el proceso.

- b. La comunicación y la colaboración en grupo para construir el aprendizaje siempre debe estar presente. Debemos tener la premisa de que, en una obra musical, todos los músicos tenemos un objetivo común, por ejemplo, interpretar una obra, y cada uno contribuimos colaborando y aportando el máximo de nuestras posibilidades, unos mediante la melodía, otros con el acompañamiento instrumental que la sostiene, etc.
- c. El juego como motor de aprendizaje.
- d. La confianza, el clima de seguridad en el aula. En un entorno seguro hay aprendizaje. Proponer actividades en las que haya interacción entre el alumnado y el profesorado.
- e. Para que los estudiantes puedan gestionarse y anticiparse, resulta conveniente incluir un planificador (con pictogramas) o bien, en la pizarra, escribir al inicio de la sesión las actividades que se van a desarrollar, a modo de “menú del día”, pudiendo ofrecerles la posibilidad de elegir el orden del desarrollo de las actividades siempre que el diseño de la propuesta didáctica lo permita.
- f. Es vital coordinarse con los maestros y profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), además de otros especialistas que puedan intervenir en el centro, como técnicos educativos, fisioterapeutas y enfermeros/as.

A continuación, mediante la Tabla 1, vamos a analizar cómo esta propuesta didáctica cumple con los puntos de verificación del modelo DUA:

**Tabla 1**

*Verificación del modelo DUA en la propuesta didáctica para la enseñanza musical*

	Múltiples formas de COMPROMISO	Múltiples formas de REPRESENTACIÓN	Múltiples formas de ACCIÓN Y EXPRESIÓN
<b>Acceso</b>	<p><b>Captar el interés:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ritmos con percusión corporal y movimiento con consigna.</li> <li>-Estética del aula.</li> <li>-Elecciones y autonomía mediante la creación de la audición.</li> <li>- Minimizar distracciones: retirar elementos que no van a ser usados. Anticipar las posibles amenazas.</li> </ul>	<p><b>Percepción:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La información se presenta por la vía auditiva (audición y explicación verbal), visual (cartas y observación de las actividades prácticas) y audiovisual (vídeo, TAC).</li> </ul>	<p><b>Acción Física:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Inclusión de actividades que conllevan actividad y participación en la propuesta didáctica.</li> <li>-Eliminación de barreras físicas: anticipación a las necesidades de los estudiantes.</li> <li>Herramientas de asistencia.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Construcción</b></p>	<p><b>Mantener el esfuerzo y la persistencia:</b>                  -Proporcionar información de metas y finalidad de las actividades.                  -Recursos variados para trabajar la audición y el lenguaje de la música: expresión con voz, instrumentos y movimiento; aros, pañuelos, pelotas, paracaídas; interpretación y creación-composición.                  -Colaboración y comunicación verbal y no verbal siempre presentes en las actividades.                  -Retroalimentación del aprendizaje, informar de la evolución.</p>	<p><b>Lenguaje y Símbolos:</b>                  -Terminología adaptada al grupo. Aclaración de vocabulario y símbolos.                  -Aclaración de los pasos para la realización de tareas. Aclaración de la forma musical. Apoyo visual en la secuenciación (escribiendo la forma musical en la pizarra con letras y símbolos; uso de un planificador de las actividades que se van a desarrollar en la sesión).                  -Uso de graña no convencional junto a la notación tradicional, apoyando así la decodificación de símbolos e ilustrando a través de múltiples medios.</p>	<p><b>Expresión y comunicación:</b>                  -Comunicación verbal: exponer nuestras ideas en grupo y escuchar las de los demás en las creaciones grupales y reflexiones.                  -Comunicación no verbal: actividades sin hablar, usar la mirada para comunicarnos.                  -Expresión vocal: recitado vocal.                  -Expresión corporal: actividades de movimiento.                  -Expresión instrumental: uso de los instrumentos.                  -Expresión escrita: composición de ritmos en soporte físico y a través de las TAC.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Internalización</b></p>	<p><b>Autorregulación:</b>                  -La actividad musical es motivadora en sí misma. La diversidad de actividades musicales enriquece la motivación. El juego y el movimiento son los componentes de la motivación del niño. Hablemos de jugar a aprender música.                  -Los desafíos musicales previstos, como es el caso de las creaciones grupales, se enfrentan mejor con las herramientas y sugerencias que proporciona el docente, ofreciéndoles alternativas, pautas y guía en los momentos necesarios para permitirles superarlo con éxito.                  -Dedicar espacios para la reflexión, sobre el proceso y el resultado. Autoevaluación y coevaluación.</p>	<p><b>Comprensión:</b>                  -Activación de conocimientos previos: recordar al inicio que realizamos la última sesión; incorporación a las rutinas del aula conocimientos previos (ritmos con percusión corporal).                  -Relacionar los conceptos aprendidos, las ideas, con las actividades que estamos realizando. Retroalimentación continua: Interiorización del tresillo con la percusión corporal, interpretación del tresillo con instrumentos, desplazamiento con esa figura rítmica y composición empleando tresillos.                  -El docente guía en el desarrollo de todas las actividades, lo que supone guiar el procesamiento, la visualización y la manipulación de la información.                  -Proporcionar diversas actividades que permitan transferir y generalizar la información.</p>	<p><b>Función Ejecutiva:</b>                  -Se han establecido unas metas apropiadas para el alumnado, acordes a su desarrollo. Se les ha informado sobre ellas.                  -Incorporación de apoyos graduados. Se han facilitado los recursos y herramientas que precisan.                  -Proporcionar feedback continuo del progreso.                  -Proponer actividades secuenciadas en niveles crecientes de dificultad que aseguren el aprendizaje y la motivación.                  Con todo ello, nuestros estudiantes podrán regular y planificar su aprendizaje siendo conscientes de su evolución y pensando de forma estratégica.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Meta</b></p>	<p>Aprendices Decididos y Motivados en Música y Danza</p>	<p>Aprendices Ingeniosos y Conocedores en Música y Danza</p>	<p>Aprendices Estratégicos y Dirigidos a la Meta en Música y Danza, autónomos y capaces de aprender</p>

Nota: Elaboración propia a partir del modelo CAST (2024)

## Conclusiones

**E**n una sociedad comprometida con los derechos humanos, resulta imperativo reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la influencia del currículo hasta las decisiones pedagógicas adoptadas en el aula, la educación inclusiva emerge como una necesidad para lograr equidad y participación para todos. En este contexto, el DUA se establece como un puente sólido entre la teoría y la práctica. Con fundamentos en los avances de la neurociencia y la educación, el DUA ofrece un conjunto de pautas que permiten a todos los estudiantes acceder, permanecer y alcanzar sus objetivos educativos. Esta concepción de una “educación para todos” debe guiar el diseño de cada propuesta de aprendizaje.

La educación musical, por sus contribuciones al desarrollo cognitivo (Romero, 2017; Bentley et al., 2022), psicomotor (Pascual, 2006), lingüístico (Campbell, 2012), emocional (García-Vélez y Maldonado, 2017; Levitin, 2008; Stamou et al., 2023; Ruiz y Cifo, 2021), al desarrollo de los hemisferios cerebrales (Despins, 1984) y a las inteligencias múltiples (Gardner, 2011; Hobson, 2009), constituye una aliada esencial en la educación. La aplicación de una metodología musical basada en actividad, motivación, participación y globalización de los campos perceptivo y expresivo, en consonancia con los principios del DUA, asegura un avance significativo hacia la inclusión y permite que la educación musical se convierta en una realidad accesible para todos.

Pese a que el DUA no es un concepto nuevo, resulta prioritario impulsar futuras investigaciones que documenten prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas en educación musical, examinando su impacto y contribución a la mejora del aprendizaje y a la educación inclusiva. Aun cuando existen estudios que evidencian una implementación limitada del DUA en currículos de diversas disciplinas (Murphy et al., 2020), aquellos que han incorporado sus principios han mostrado mejoras significativas en la comprensión de conceptos y el desarrollo de programas educativos inclusivos (Orndorf et al., 2022; Kennedy, 2018; Morsink, 2022).

Según datos recientes, en 2023 se estimó que existen más de 50 millones de niños menores de cinco años con algún tipo de discapacidad que asistirán a las aulas (Nair et al., 2023), subrayando la necesidad urgente de incluir la formación en DUA como un requisito obligatorio para los docentes (Lawson et al., 2022). Esto no solo fortalecerá su capacidad para aplicar el DUA en su práctica diaria, sino que también contribuirá a eliminar barreras y limitaciones que obstaculizan la equidad y la inclusión en el ámbito educativo.

Una educación para todos, donde todos cuenten por igual, es el lema que debemos llevar por bandera y, a modo de mantra, repetírnoslo al inicio de cada diseño de aprendizaje.

## Bibliografía

---

- ALBA PASTOR, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55–66.  
<http://hdl.handle.net/11162/190783>
- BENET-GIL, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1–31.  
<https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- BENTLEY, L.A., EAGER, R., SAVAGE, S., NIELSON, C., WHITE, S.L.J., Y WILLIAMS, K.E. (2022). A translational application of music for preschool cognitive development: RCT evidence for improved executive function, self-regulation, and school readiness. *Developmental Science*, 26(5), Artículo e13358.  
<https://doi.org/10.1111/desc.13358>
- BREZACK, N., PAN, S., CHANDLER, J., Y WOODWARD, A.L. (2023). Toddlers' action learning and memory from active and observed instructions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 232, 105670.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105670>
- BURGSTALLER, S. (2021). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. DO-IT.  
<https://www.washington.edu/doiit/universal-design-process-principles-and-applications>
- CAMPBELL, D. (2012). *El efecto Mozart para niños*. Ediciones Urano.
- CARRILLO, M., PADILLA, J., ROSERO, T., Y VILLAGÓMEZ, M.S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20–32.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- CAST - CENTRE FOR ASSISTIVE SPECIAL TECHNOLOGIES- (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Recuperado de <https://udlguidelines.cast.org/>
- CASTAÑO, R. (2010). El Currículo y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos: Revista educativa digital*, 6, 5–26. Recuperado de [https://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/06/01\\_Curriculum\\_y\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad.pdf](https://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/06/01_Curriculum_y_atencion_a_la_diversidad.pdf)
- DESPINS, J.P. (1996). *La música y el cerebro*. Editorial Gedisa.
- DI PAOLO, L.D., WHITE, B., GUÉNIN-CARLUT, A., CONSTANT, A., Y CLARK, A. (2024). Active inference goes to school: the importance of active learning in the age of large language models. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 379(1911), 20230148.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2023.0148>
- ECHETA SARRIONANDIA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- ECHETA SARRIONANDIA, G., Y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26–46. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula: infantil y primaria (3-12 años)*. Graó.

- GARCÍA-GIL, D., LIZASO AZCUNE, B., Y SUSTAETA LLOMBART, I. (2017). La música en el currículum de Educación Infantil: Aplicación en el aula. En R. Cremades Andreu (Coord.), *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil* (pp. 163–198). Paraninfo.
- GARCÍA-VELEZ, T., Y MALDONADO RICO, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical/Reflections on musical intelligence. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268) 451–461.  
<https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-08>
- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.
- GILMORE, J.P., HALLIGAN, P., Y BROWNE, F. (2022). Pedagogy as social justice—Universal Design of Learning in nurse education. *Nurse Education Today*, 118, 105498.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105498>
- HOBSON, D. (2009). Why music matters in schools. *Teacher: The National Education Magazine*, 204, 48–50.
- JAAKOLA, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, 10, 18–26.  
<https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- KENNEDY, J., MISSIUNA, C., POLLOCK, N., WU, S., YOST, J., Y CAMPBELL, W. (2018). A scoping review to explore how universal design for learning is described and implemented by rehabilitation health professionals in school settings. *Child: care, health and development*, 44(5), 670–688.  
<https://doi.org/10.1111/cch.12576>
- LAWSON, G.M., OWENS, J.S., MANDELL, D.S., TAVLIN, S., RUFÉ, S., SO, A., Y POWER, T.J. (2022). Barriers and facilitators to teachers' use of behavioral classroom interventions. *School Mental Health*, 14, 844–862.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-022-09524-3>
- LEVITIN, D. (2008). *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana* (Álvarez, J.M., Trans.). RBA.
- LEY ORGÁNICA 3 DE 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre. BOE No. 340.
- MÁRQUEZ AGUIRRE, A. (2015). Diseño Universal de Aprendizaje: arquitectos de los procesos educativos. *Hachetepeé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 10, 107–115.  
<https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2015.v1.i10.10>
- MEDINA-GARCÍA, M., HIGUERAS-RODRÍGUEZ, L. Y GARCÍA-VITA, M.M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55–72.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- MEYER, A., ROSE, D.H., Y GORDON, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- MORALES FERNÁNDEZ, M.A. (2009). *La Educación Musical en Primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM.  
<http://hdl.handle.net/10486/1338>
- MORALES FERNÁNDEZ, Á., DEL OLMO BARROS, M.J., ROMÁN ÁLVAREZ, M., Y TOBOSO ONTORIA, S. (2017). La programación en el aula de música. En R. Cremades Andreu (Coord.), *Didáctica de educación musical en primaria* (pp. 19–34). Paraninfo.

- MORSINK, S., VAN DER OORD, S., ANTROP, I., DANCAERTS, M., Y SCHERES, A. (2022). Studying motivation in ADHD: The role of internal motives and the relevance of self determination theory. *Journal of Attention Disorders*, 26(8), 1139–1158.  
<https://doi.org/10.1177/10870547211050948>
- MURPHY, L., PANCYKOWSKI, H., FLEURY, L., Y SUDANO, B. (2020). Implementation of universal design for learning in occupational therapy education. *Occupational Therapy in Health Care*, 34(4), 291–306.  
<https://doi.org/10.1080/07380577.2020.1780663>
- NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de  
<https://observatorio.parlacen.int/wp-content/uploads/2021/06/convencion-sobre-los-derechos-de-personas-con-discapacidad-onu.pdf>
- NAIR, M.K.C., RADHAKRISHNAN, R., Y OLUSANYA, B.O. (2023). Promoting school readiness in children with developmental disabilities in LMICs. *Frontiers in Public Health*, 11, 993642.  
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.993642>
- ORNDOFF, H.C., WATERMAN, M., LANGE, D., KAVIN, D., JOHNSTON, S.C., Y JENKINS, K.P. (2022). Opening the Pathway: An Example of Universal Design for Learning as a Guide to Inclusive Teaching Practices. *CBE—Life Sciences Education*, 21(2), ar28.  
<https://doi.org/10.1187/cbe.21-09-0239>
- PASCUAL MEJÍA, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Pearson.
- PERLADO-LAMO-DE-ESPINOSA, I. (2021). Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (Eds.) (2020). Claves para la inclusión en Educación Superior. Madrid, Síntesis, 333 pp. *Estudios sobre Educación*, 40, 221–223.  
<https://doi.org/10.15581/004.40.40499>
- PICKERING, J.S. (1992). Successful applications of Montessori methods with children at risk for learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 42, 90–109.  
<https://doi.org/10.1007/BF02654940>
- PONTICORVO, M., SICA, L.S., REGA, A., Y MIGLINO, O. (2020). On the edge between digital and physical: Materials to enhance creativity in children. An application to atypical development. *Frontiers in Psychology*, 11, Artículo 755.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00755>
- REHMAN, R., TARIQ, S., Y TARIQ, S. (2022). Emotional Intelligence and Academic Performance of Students. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 71(12).  
<https://doi.org/10.47391/JPMA.1779>
- REAL DECRETO 157 DE 2022. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. 1 de marzo. BOE No. 52.
- REAL DECRETO 217 DE 2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. 29 de marzo. BOE No. 76.
- ROMERO ABANTO, E.M. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista Enfermía Herediana*, 10(1), 9–13.  
<https://doi.org/10.20453/renh.v10i1.3125>

- ROSE, D.H., Y MEYER, A. (2000). *The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/234594681\\_The\\_Future\\_Is\\_in\\_the\\_Margins\\_The\\_Role\\_of\\_Technology\\_and\\_Disability\\_in\\_Educational\\_Reform](https://www.researchgate.net/publication/234594681_The_Future_Is_in_the_Margins_The_Role_of_Technology_and_Disability_in_Educational_Reform)
- RUIZ VICO, P.Á., Y CIFO IZQUIERDO, M.I. (2021). Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género. *Retos*, 40, 430–437. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.77925>
- STAMOU, A., ROUSSY, A.B., OCKELFORD, A., Y TERZI, L. (2022). Music and dance enhance social interaction and task engagement in autistic young pupils and their peers in mainstream schools. *Support for Learning*, 37(3), 450–463. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12420>
- UNESCO. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2024). *La inclusión en la educación*. Recuperado el 29 de octubre de 2024 de <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- UNICEF. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>
- WAKEFIELD, M.A. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. (Pastor, A., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A., Trans.). [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- WONGUPPARAJ, P., Y KADOSH, R.C. (2022). Relating mathematical abilities to numerical skills and executive functions in informal and formal schooling. *BMC psychology*, 10(1), Artículo 27. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00740-9>

**Resumen.**

Las reclamaciones de la ciudadanía hacia un sistema educativo moderno y abierto que vele por el Derecho a la Educación de todo el alumnado ha llevado a las instituciones educativas a adoptar los principios de equidad y de inclusión, proporcionando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) un marco para la promoción de la educación inclusiva. Este estudio tiene como objetivo principal relacionar los principios del DUA con la educación musical, identificando sus pautas, analizando su contextualización en la legislación educativa y presentando una propuesta de intervención. Para ello, a partir del estudio conceptual, se revisan los orígenes del DUA en la arquitectura y su adaptación al ámbito educativo en los años noventa, los principios y pautas relacionados con las redes neuronales que intervienen en el aprendizaje y su integración en la legislación educativa española a través de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y en la política educativa europea mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Finalmente, para establecer un nexo de unión entre la teoría y la práctica, se ofrece una propuesta de intervención didáctica en educación musical flexible y adaptada a diferentes niveles educativos que incorpora los principios del DUA.

**Palabras clave.** Diseño Universal para el Aprendizaje; Educación Musical; Educación básica; Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

**Abstract.**

The demands of citizens for a modern and open educational system that upholds the right to education for all students have led educational institutions to adopt the principles of equity and inclusion, with Universal Design for Learning (UDL) providing a framework for promoting inclusive education. This study aims to relate the principles of UDL to music education by identifying relevant guidelines, analysing their contextualisation within educational legislation, and presenting an intervention proposal. To achieve this, the study reviews the origins of UDL in architecture and its adaptation to the educational field in the 1990s, the principles and guidelines associated with the neural networks involved in learning, and its integration into Spanish educational legislation through Organic Law 3/2020 (LOMLOE) and into European educational policy via Sustainable Development Goal 4. Finally, to establish a connection between theory and practice, a flexible and adaptable intervention proposal for music education is provided, incorporating the principles of UDL across different educational levels.

**Key-words.** Universal Design for Learning; Music Education; Basic Education; Sustainable Development Goal 4.

**Isabel María Montaraz Moral**  
Universidad Autónoma de Madrid  
isabel.montaraz@uam.es

**Luna Benítez Martín**  
Universidad Villanueva  
luna.benitez@villanueva.edu



# A cuenta de los TFE en la Universidad: apuntes sobre una escritura (no solo) académica \_\_\_\_\_

## About end-of-degree projects at University: notes on (not only) academic writing \_\_\_\_\_

Enrique Ferrari Nieto

### Introducción

Hay dos modos de plantearse el trabajo de fin de estudios o de fin de titulación: o como un incordio (para todos) o como una excelente oportunidad para probar a los estudiantes como autores, con algo que aportar a su disciplina. Un objetivo básico es que pueda más la segunda impresión, que el TFE sea una experiencia fundamental en la trayectoria académica y profesional de los alumnos. Pero la ambición última, con este enfoque, es entender la escritura como el mejor modo de pensar, de organizar el pensamiento (de construir argumentos y de posicionarse), de estar más despiertos, con una percepción más aguda de la realidad: entender la escritura, desde la experiencia del TFE, como un ecosistema que lo afecta todo, también en lo académico, en un ejercicio de exploración continuo.

Un TFE es un trabajo largo, laborioso, exigente, para muchos alumnos una tarea pesada, al margen de las asignaturas, que en demasiados casos se abandona o al menos se alarga más allá de la primera convocatoria. ¿Para qué sirve entonces? ¿Qué sacan de ahí? ¿Qué tienen que demostrar? Deberíamos pensarlo todos, justo al final del máster o del grado, como la transición del estudiante al profesional en ciernes, que debe demostrar su madurez intelectual, debe demostrar que está preparado para asumir un nuevo rol que tiene algo de creador, porque va a aportar algo en su campo de estudio. Para lo que requiere de una visión propia, o al menos la conciencia de necesitarla (y quererla). Y el mejor indicio de esa madurez o esa capacidad es su escritura, el modo en que expone el planteamiento del TFE, que en el mejor de los casos muestra un discurso propio vertebrándolo por completo: este transmite su personalidad (intelectual), su modo de enfocar las cosas y de gestionarlas. Escribir bien es una cuestión mucho más compleja que escribir correctamente, siguiendo fielmente las normas (un error habitual, también entre colegas). Escribir bien es mostrar un estilo propio, esto es, una manera propia de ver la realidad (la realidad entendida en el sentido más amplio posible) y transcribirla con el lenguaje. Lo mínimo es escribir correctamente, hacer comprensible lo que se quiere decir, ser ordenado y claro, pero no hay por qué conformarse con eso, y aspirar a tener un estilo, que se adecue bien a la forma de percibir el mundo su autor, y que sea coherente, honesto, atractivo y convincente. Es ser capaz de darle una estructura fiable a sus argumentos. Porque a menudo confundimos el objetivismo (razonable, honesto, metódico) con un fetichismo por un objetivismo imposible (porque deja fuera al sujeto, lo obvia), y consideramos que la exposición de

un tema es otra cosa que una argumentación, una exposición aséptica, desde ninguna parte, sin intervención de quien la hace. Un TFE debe tener la voluntad de querer convencer, a partir de una argumentación que es un ejercicio creativo de su autor.

El diagnóstico de los resultados con los TFE lo tenemos todos claro: los estudios universitarios deberían servir para que los alumnos desarrollen algunas capacidades básicas, y estamos fracasando, no estamos orientando los planes de estudios hacia la adquisición de esas destrezas. Y no tiene por qué ser tan difícil cambiar esa inercia. Aunque para ello debemos pensar en una formación integral, global, para el alumno, que de verdad lo enriquezca, sin los abusos de la especialización, de mirada tan corta, tan despreocupado por el bienestar intelectual de la persona. Debemos apostar por desarrollar habilidades esenciales para mostrarse ante el mundo, como la expresión escrita o también la oral. Trabajarlas como en un laboratorio, pero de ideas y palabras. Lo contrario que un recetario con el que seguir los pasos fielmente (Romero Oliva, 2020).

Hay ya importantes estudios sobre los que apoyar la didáctica de la escritura en la Universidad. En España e Hispanoamérica, por ejemplo, los libros de Cassany (1995, 2006, 2018), Núñez Cortés (2015) o Leal Rivas (2023). O, solo desde 2020, los artículos de Vargas Castro (2024), García Ruiz et. al. (2023), Reynoso Tafur et. al. (2022) o Slek (2021). También –más cercanos a nuestro enfoque– los de Utria Machado y Andrade González (2024), Sala (2024), Rodríguez y Yela Narváez (2024), Chanamé Chira (2021) o Betancur Valencia (2021). Pero, en general, ponen el foco en la gramática: en cómo mejorar la estructura gramatical de los textos, fundamentalmente en su nivel sintáctico. El enfoque de este trabajo es otro, desde la retórica: cómo mejorar la eficacia comunicativa y la consistencia argumental de los textos, sobre todo en su nivel pragmático, todavía demasiado descuidado en los currículos académicos. En el *trivium* romano el estudio de la gramática precedía al de la retórica; se entendía como un conocimiento más básico. Pero tiene también sentido entender la retórica como la fundamentación con la que armar los postulados con los que estudiar luego esa misma gramática, menos cándidamente. Es el caso: aquí con la propuesta implícita de una retórica constructivista que formula la relación circular entre el discurso y la realidad; que cree que el discurso no solo explica el mundo, sino que nos explica en el mundo a quienes construimos ese discurso (Pujante y Alonso Prieto, 21); que entiende, en definitiva, que la realidad con la que nos manejamos se constituye discursivamente, como construcción del lenguaje; al menos, en tanto que los datos necesitan una trama para organizarse en una dirección de sentido (Pujante y Alonso Prieto, 21).

## Por qué reformular el trabajo con el TFE

La primera premisa es la importancia de la escritura como una de las grandes habilidades o capacidades que se necesitan en cualquier ámbito. Hay que verlo globalmente: escribir (tener el hábito de escribir) como un modo de vida más ambicioso, que implica sobre todo querer tener una posición propia, fijarla con precisión y querer también darla a conocer, frente al delegar, en el sentido más amplio posible, como una irresponsabilidad con uno mismo. Lo razonable al oír hablar de “escritura académica” es mostrarse suspicaz con sus intenciones. Si se hace para diferenciarla de la “escritura creativa”, no hay duda: promete ser un decálogo de convenciones manidas con las que intentar pasar desapercibido uno, ser neutro, invisible. Tiene cada una sus características propias, pero es difícil entender que deban acometerse con dos actitudes diferentes: al contrario, un buen TFE debe ser un TFE creativo. Creativo no significa artístico. Creativo significa buscar construir una manifestación de sí mismo en su campo de estudio, hacer verdaderamente suyo lo que esté haciendo. Es querer ver de otra manera, darle una vuelta a todo. También porque eso desemboca para los que escriben (para los que convierten la escritura en un hábito, los que trabajan duro) en más ambición y más seguridad en sí mismos a la hora de reconocer y recrear la realidad, en la conciencia de que la percepción y la comprensión son construcciones mentales que dotan de sentido a una realidad que es más que la suma

de objetos que están fuera de nosotros (muy asentadas ya las ideas constructivistas).

Escribir es duro, exige mucho tiempo y esfuerzo, y sin resultados inmediatos. Es una transformación lenta, como toda formación. Hay que ser disciplinado, incluso resiliente. Lo compara Leila Guerriero (2016) con el oficio del panadero: “hay que amasar el pan con cansancio, por cansancio, contra el cansancio”. Lo estimulante de esto viene de reconocer el momento excepcional, epifánico, de dar con la idea y la frase perfecta (que no estaba ahí hasta que su autor la construye). Como sucede con una metáfora recién creada, con la asociación de dos significados por primera vez, frente a los lugares comunes, las frases o las imágenes más manidas. En corto: es también tomar conciencia de que estudiar un máster o un grado es ante todo desarrollar unas destrezas (no sumar contenidos), y que ese aprendizaje debe culminarse y demostrarse en la escritura de un trabajo final. Lo advierte Umberto Eco en su clásico *Cómo se escribe una tesis*:

*Se puede aprovechar la ocasión de la tesis (aunque el resto del periodo universitario haya sido desilusionante o frustrante) para recuperar el sentido positivo y progresivo del estudio no entendido como una cosecha de nociones, sino como elaboración crítica de una experiencia, como adquisición de una capacidad (buena para la vida futura) para localizar los problemas, para afrontarlos con método, para exponerlos siguiendo ciertas técnicas. (1989: 15)*

Investigar no es solo recopilar información. Es ir de un punto A a un punto B, hacer un recorrido, una propuesta personal para la comprensión de una cuestión. Todos conocemos el “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” de Antonio Machado, aunque es posible que no hayamos pensado en su significado, en lo que tiene de autonomía y determinación ese aviso. Para intentar explicar mejor cuál es mi idea, lo que me ha llevado a dedicar buena parte de mi tiempo a trabajar la escritura como una destreza básica, elemental, imprescindible para cualquiera, me basta con un ejemplo que para mí es único: *El sol del membrillo*, la película de Víctor Erice que muestra a Antonio López trabajando, en esa búsqueda de la comunión con la realidad a través de la creación, en la que el resultado respecto a la experiencia creadora es secundario, con la tranquilidad que trasmite mientras pinta (y mientras desecha el resultado), frente a la preocupación que luego reconoce su mujer por el coste de la película. Cómo trasmite un compromiso con su trabajo, serenidad, tenacidad, humildad... Lo que nos enseña la película de Erice es que todo creador es un observador excepcional, que escribir exige ser respetuosos con lo que podemos decir que sabemos, no tratar de ir más lejos de lo que podemos defender, lo contrario que el fraude de los pseudomísticos: no llegar nunca a la meta, pero hacer de ese fracaso una motivación. Lo dice Muñoz Molina: la esencia del arte es la experiencia creadora, no el resultado. O Kavafis, en su *Ítaca*. Nuestra vida académica, desde pequeños, está entregada, con una fe inquebrantable, al género expositivo-argumentativo, pero nunca nos han enseñado a dominarlo, ni como escritores ni como lectores. Como si no fuera posible aprender eso. O lo aprendiera uno solo, a diferencia de todo lo demás. Es la versión escolar de la pregunta recurrente acerca de si se puede enseñar a escribir, si el genio y la inspiración no son innatos. Pero la pregunta debería ser si se puede no enseñar a escribir, si nos podemos permitir no enseñar a escribir. Si queremos apuntar mejor con el análisis, tenemos que preguntarnos con qué ayuda se puede contar para aprender a escribir, esto es, para desarrollar una capacidad autocrítica, disciplina, recabar material para la reflexión, aprender técnicas. Lo decía Raymond Chandler (2001: 105):

*La meta del profesor debe ser ayudar a sus alumnos a encontrar su manera de escribir, [...] no es imponer un estricto criterio personal sino poder darse cuenta, según las leyes implícitas del criterio del alumno, lo que no resistirá el paso del tiempo.*

Hace falta ejercitar la crítica y la autocrítica para salvar la advertencia de Piglia (2005: 71) de que todos los escritores son ciegos, como decía Kafka: no pueden ver sus manuscritos, necesitan la mirada de otro. Frente a una mirada superficial del conjunto de la obra, trabajar la escritura es hacer un análisis minucioso que se detiene en los mecanismos y efectos de la escritura.

Pero la clave de todo –es una de las pocas certezas que tengo después de tantos años– es buscarse un espacio (un tiempo) para la escritura. Adaptarse a un método de trabajo mínimamente riguroso, crear un hábito, leer mucho y escribir, tomar notas constantemente para que no se nos escurra lo que pensamos, para darle profundidad. Para lo que el TFE puede ser un detonante buenísimo, por lo que requiere de disciplina. Lo decía Gardner (2001: 91): ningún escritor puede triunfar sin ella, junto al campesino que lleva dentro, tiene que haber un hombre con un látigo. Stephen King decía que a él le funcionaba cerrar la puerta de la habitación y no abrirla hasta haber escrito mil palabras. También con la lectura y el estudio. Leer debe ser desmenuzar minuciosamente un texto. Lo que pide Ortega para leer filosofía:

*La filosofía no se puede leer –es preciso desleerla–, quiero decir, repensar cada frase, y esto supone romperla en sus vocablos ingredientes, tomar cada uno de ellos y, en vez de contentarse con ir a su amena superficie, tirarse de cabeza dentro de él, sumirse en él, descender a su entraña significativa, ver bien su anatomía y sus límites para salir de nuevo al aire libre, dueño de su secreto interior. (2008: VIII, 267-268)*

## Escribir para pensar, pensar para escribir

**U**namuno no podía pensar sin escribir, necesitaba un lápiz. Escribir es ir apuntalando. Pensar es construir, organizar, cargar unas ideas sobre otras, hacer un cálculo de fuerzas, qué puede soportar qué. Unir ideas no es para nada sencillo. Escribir no es solo registrar el recorrido a posteriori del pensamiento, no es un mapa que se dibuja después de haber descubierto un territorio. La escritura es precisamente la que nos permite abrir camino. Es indisoluble pensar y escribir. Decía García Márquez:

*Quando se quiere escribir algo, se establece una especie de tensión recíproca entre uno y el tema, de modo que uno atiza al tema y el tema lo atiza a uno. Hay un momento en que todos los obstáculos se derrumban, todos los conflictos se apartan, y a uno se le ocurren cosas que no había soñado, y, entonces, no hay en la vida nada mejor que escribir. (Ayuso, 1997: 85)*

Es querer llegar más lejos, seguir preguntándose, sin detenerse en la primera tentativa, para no conformarse del todo con ninguna respuesta, para reutilizar el “solo sé que no sé nada” con el que Sócrates avergonzaba a sus interlocutores para llevar luego más lejos sus ideas. Escribir es siempre insatisfactorio: Virginia Woolf decía que pocos atrapan al fantasma, la mayoría tiene que contentarse con una porción de tela arrancada de su vestido, o con un mechón de cabello (Ayuso, 1997: 26).

¿Qué es la creatividad en este punto? Una destreza fundamental, lo contrario que la imitación y la repetición de lo que ya se domina, lo contrario que los protocolos (que cumplir órdenes, unir los puntos marcados para hacer una línea). ¿La escritura académica no tiene que ser también así? Debe cumplir con ciertas fórmulas, pero eso no significa que sea lo contrario que creativa. De hecho, podemos tomar esas obligaciones como meros puntos de partida, y hacer de las imposiciones del TFE una consigna, que en escritura creativa es una condición que debe cumplir el texto, para forzar la creatividad: unos límites que funcionan paradójicamente de estímulo. ¿Qué es lo que valoramos de los grandes de nuestros campos de estudio? ¿No es precisamente su creatividad? ¿Cómo han ampliado estos campos? ¿Cómo han encontrado cómo ensancharlos con planteamientos nuevos (a veces incluso contrarios a los que existían previamente)?

En el caso de un texto expositivo, supone entenderlo como también argumentativo: saber cómo defender una posición ante un auditorio previsto (también ante un tribunal de TFE). De ahí la importancia de pensar bien qué destacar, cómo introducirlo, cómo vencer resistencias, cómo protegerse ante posibles ataques, etc. También para ensayos o artículos. Con esto, es fácil medir hasta dónde hacer concesiones (manteniéndose uno fiel a sí mismo) ante esa objetividad requerida que no es más que el cumplimiento de un protocolo preestablecido: es una negociación, una cuestión de

dónde ceder y dónde no, sin tener que caer en las fórmulas más trilladas del género, o buscar ser anodino o anónimo. Con esa primera línea roja que es precisamente la comprensión (tan asentada) de la objetividad como el fetichismo de lo neutro, de lo que solo puede ser percibido de una forma, camuflar de objetividad convenciones formales para hacer desaparecer al autor, despojarlo de todo estilo para que el lector no lo perciba, como si acercarse al objeto no viniera determinado por quién se acerca (sin que esto esté reñido con las bondades de seguir un protocolo, o adecuarse a una metodología). Lo contrario que la voluntad de estilo, lo que dice Ortega (2005: III, 860) sobre el estilo: como un modo propio de mirar la realidad. Por tanto: cuestión de educar la mirada. También de tomar conciencia de la necesidad de tener un modo de decir las cosas (de comprenderlas y de ubicarse entre ellas).

En tanto que ese estilo es un modo de acercarse a las cosas, una perspectiva, es también el modo de resolver una cuestión, una respuesta propia: mi modo de resolver el problema. Escribir una idea es llevarla hasta el máximo desarrollo del que somos capaces en unas circunstancias concretas. Es también darse la posibilidad de dejarse sorprender con un recorrido o unas conclusiones que en la versión inicial, precaria, de esa idea uno no tenía aún. Porque el proceso no es tener la idea y luego copiarla y transcribirla, sino un paulatino ir conformándola, a base de reescrituras, de construir con palabras. Lo que decía Raymond Carver de John Gardner, su maestro:

*Tenía por principio básico el de que el escritor encontraba lo que quería decir en el continuo proceso de ver lo que había dicho. Y a ver de esta forma, o a ver con mayor claridad, se llegaba por medio de la revisión. Creía en la revisión, la revisión interminable. (2001: 15)*

El estilo se trabaja escribiendo y reflexionando sobre cómo escribimos, teniendo siempre la voluntad de ser uno mismo escribiendo, y luchar contra los lugares comunes y las frases hechas. Decía Roberto Bolaño que le daba vergüenza ajena leer sus textos antiguos: no vergüenza a secas, sino vergüenza ajena, porque no era capaz de reconocer como propio el texto. La creatividad es lo contrario que la rutina, al menos entendida esta como acomodación, como inercia, como mínimo esfuerzo, que se vence solo exigiéndose uno probarse con nuevos retos. Lo que hacen los grandes artistas (pero no solo ellos). Decía Beckett que su misión era equivocarse donde nunca nadie se ha equivocado antes. Con la dificultad añadida para la creatividad que tenemos en los ámbitos académicos, por la obligación (impuesta o autoimpuesta) de usar nomenclatura académica, de estructurar de un modo muy determinado cada trabajo, etc. Porque a menudo la impresión es que esa creatividad está mal vista, al menos con los que empiezan: esa jerga se convierte en una limitación y una excusa, deja de ser una herramienta para convertirse en un trampantojo (detrás de tanto formalismo no hay nada, un vacío intelectual), que se muestra en primer lugar por no tener un lenguaje propio, un modo de pensar y expresarse propio, con el que comprender las ideas.

Deberíamos prohibirnos esa dejadez con las palabras. Decía Millás en una conferencia que le sorprende que no interese la lengua a los alumnos, cuando somos lenguaje, estamos constituidos por el lenguaje. Era el núcleo de la filosofía de Margolis (1999): somos entidades culturales. Nuestro modo de acceder a la realidad, y de fijar nuestra posición en ella, es con el lenguaje. Lo que se hace extensible también a la lectura. Es un lugar común que los jóvenes no leen, pero la realidad es que leer siempre ha sido algo minoritario (para jóvenes y no tan jóvenes), incluso en el ámbito universitario (y entre los profesores), donde solo se lee –si se lee algo– literatura académica; lo que va construyendo una cerca cada vez más estrecha, con la que es imposible nutrirse del todo. Es lo que Ortega llamaba el empobrecimiento del especialista: el que solo sabe de un campo muy pequeño (San Martín, 1998: 205), para lo que nos sirve también el concepto de burbuja que Eli Pariser ha propuesto para las redes sociales (2017), porque, al igual que estas, acaban convirtiéndose todas las áreas del conocimiento en disciplinas ensimismadas en sí mismas, que se alimentan a sí mismas, ciegas con lo que queda fuera.

Como antídoto, tendríamos lo que pide Álvaro Enríque a los lectores: “Somos cerdos”, dice, nuestras lecturas tienen que ser omnívoras, comer de todo, tener reflejos para hacer hallazgos en cualquier contexto. Hay muchas excusas para no

leer, no solo la falta de tiempo que aduce la mayoría, pero la lectura es el mejor modo de estar estimulado, exigirse, disfrutar con la conciencia del camino que se está recorriendo, hacer constantes descubrimientos, y exigirles profundidad a las ideas.

## No más cortapegas: cómo construir una argumentación propia

**T**odo pasa por planificar el texto. Es un error habitual no hacerlo, motivado por las prisas (más que por un exceso de confianza), que lastra todo el trabajo. Y, de querer rehacerlo luego, supone al final mucho más trabajo para el autor, por las vueltas que tiene que dar y las veces que tiene que desandar el camino, porque no llegan a casar bien los objetivos, el desarrollo y los resultados o conclusiones. No tener un buen esquema antes de empezar supone realizar el trabajo con mucha menos confianza, porque el control sobre lo que se hace es mucho menor.

Se habla de dos tipos de escritores: de brújula y de mapa. Pero para un trabajo académico es impensable no tener ese mapa hecho; y más en un TFE, que es uno de los primeros pasos en la investigación, que se hace sin una experiencia previa en este tipo de trabajos. Lo primero debe ser hacer un esquema, no un índice, que no es lo mismo: un índice es solo un listado hecho con niveles y un esquema tiene todas las direcciones posibles, permite establecer más relaciones (de verdad es un mapa). Aunque no tiene que ser definitivo cuando se empieza a redactar el TFE. Decía Lincoln que si debía derribar un árbol en 8 horas, emplearía 6 en afilar el hacha. El hacha aquí son las ideas, que también hay que afilarlas, pero no necesariamente delante del ordenador, en el escritorio. Es cuestión de llevarlas en la cabeza todo el tiempo, aprovechar los paseos, o cuando hacemos deporte u otras tareas, ir tomando notas poco a poco, ir mascándolas. Al principio admitiéndolas todas. Porque pensar en asumir riesgos, bordear precipicios, buscar paradojas (frente a la *doxa*, la opinión común). Para salirse de lo más trillado hay que arriesgar, aun sabiendo que a menudo no nos servirá lo pensado, porque pensar tiene algo de sobredimensionar, de exagerar (en una segunda fase ya las ajustaremos).

Quedaría luego ordenar las ideas: agruparlas, coordinarlas, subordinarlas, eliminar no solo las que no nos convencen sino también las que pueden ser valiosas en sí mismas pero no encajan bien en el conjunto, para así evitar flecos, dispersar la atención del lector, no seguir una línea recta, para darle al trabajo una única espina dorsal. Cohesionar un texto es pensarlo como un tejido (recuperando la metáfora de la que viene el término, como escribe Lledó al comienzo de *El silencio de la escritura* [1999: 49]). Es esa cohesión o coherencia la que le da seguridad (intelectual) a quien lee: que se vea robusto el discurso que hay detrás, que haya una solidaridad entre las partes, un sistema de fuerzas con el que cada idea se apoya en otras. Porque las ideas dispersas, aunque sean buenas, no son suficientes para convencer al lector, que es posible que se sienta feliz por haber dado con una de ellas, pero no avalará al texto en su conjunto o al autor, lo entenderá como un hallazgo fortuito. Es fundamental evitar la imagen de un bazar improvisado, incluso con buenos productos, pero desordenados.

El autor no puede esperar que al lector no le moleste tener que encargarse él de ordenarlo o tener que sufrir las molestias por no encontrar lo que busca. El todo tiene que ser más que la suma de las partes. Lo que se consigue –o se potencia más– trabajando particularmente algunos apartados del trabajo, que tienen la función de puntales y de mallas (de contención). Se trata de dar un equilibrio informativo en el texto: cómo acertar con los muros de carga, para sostener bien el trabajo, pero también con los elementos que permitan al lector asimilar las ideas y retenerlas mejor; cómo hacer más lustroso el texto, cómo convencer y poner de nuestra parte al lector (también porque le facilitamos el trabajo de absorción de información y lo hacemos partícipe del recorrido de nuestro planteamiento). Para esa organización, es necesario volver de vez en cuando sobre lo dicho, sobre lo más importante: es lo que llamamos mantenimiento referencial. En textos literarios usamos las isotopías léxicas, para ayudar al lector a centrarse, a no

dispersarse, a no perder de vista las claves del relato. En textos expositivos o argumentativos es al menos igual de importante. Es facilitar al lector los amarres: no se trata de ser repetitivo, que es un fallo de quien no ha hecho un esquema, de quien no tiene un buen dominio del tema, sino de hacer evidente el tronco común, la columna vertebral de las distintas ideas. El resumen, la introducción y las conclusiones ayudan a esa visión general, pero también en el mismo texto hay que volver a ello para facilitar esa visión de conjunto en un ejercicio que combina análisis y síntesis, que tiene presente siempre el todo pero también sabe dividirse por apartados (no podemos delegar sin más la responsabilidad de esta partición a los protocolos o convenciones de nuestro campo académico).

Tras esto, queda revisar lo escrito, y reescribirlo mejor. No solo como indicio de querer hacer bien las cosas; también porque tenemos que saber que a la primera no sale la mejor versión posible. Es una tarea que puede resultar pesada para muchos, pero es muy estimulante porque permite a uno acercarse mucho más a lo que quiere llegar a decir, como hace el escultor con la escultura de mármol que esconde la piedra. Además, una vez asegurado el suelo con el primer borrador, es gratificante trabajar los detalles. Con la reescritura el ejercicio se vuelve buscar el centro de la diana, pulir las palabras hasta ajustar un pensamiento que en un comienzo tenemos solo en bruto, sin pulir, sin profundidad. Decía Bioy Casares que escribir es hacer un borrador y luego corregirlo hasta desentrañar lo que uno realmente piensa (Ayuso, 1997: 136) (para lo que es fundamental acabar la primera versión a tiempo, dejar reposar el texto, poder distanciarse de él para una corrección sin demasiadas contemplaciones). Es un ejercicio de desbrozar, de aclarar qué estoy investigando y cómo quiero manejarlo. Lo que recordaba Ray Bradbury: “A los amigos que escriben siempre he intentado enseñarles que hay dos artes: primero, terminar una cosa; y luego el segundo gran arte, que es aprender a cortarla sin matarla ni dejarle ninguna herida.” (Ayuso, 1997: 136). No es solo corregir frases, palabras, erratas, sino también cuestiones estructurales (sin miedo, aunque haya que trabajar más): robustecer esa columna vertebral, eliminar lo que no ayuda a esta (aunque por sí mismo pueda ser valioso). Y hacer más contundentes los apartados conclusivos.

Podemos pensar en una rúbrica básica para hacer de evaluadores de nosotros mismos: ¿Se entiende bien el planteamiento? ¿Se destaca lo importante? ¿Hay apartados más flojos, que aburran al lector? ¿El texto queda prieto de ideas? Y también tareas más ingratas, pero que cambian por completo la impresión del lector (si está bien pasa desapercibido, pero si está mal es demoledor), como la ortografía, algunas erratas, la puntuación, etc. Y lo último, como una auditoría impasible: ¿Se cumplen los objetivos? ¿Se corresponden las conclusiones con los objetivos? ¿El lector puede percibir el recorrido que ha hecho el autor a lo largo del trabajo? ¿Es un recorrido recto, sensato, para ese punto de partida que son los objetivos?

Lo primero es la sintaxis, alejada de la percepción que tienen muchos de ella como un mero ejercicio escolar. Lo decía Ricardo Piglia: es lo más importante de un escritor (lo demás son palabras, iguales para todos), porque el modo de ordenarlas es el modo de ordenar su mundo, lo que proporciona un enfoque propio, un estilo. En *Mao 2* Don DeLillo lo ha dicho mejor que nadie:

*Al término de cada frase aguarda una verdad, y el escritor sabe reconocerla cuando por fin la alcanza. En un determinado nivel, esa verdad constituye el ritmo de la frase, su cadencia y su equilibrio, pero a un nivel más profundo representa la integridad del escritor enfrentado al lenguaje. Yo siempre me he visto a mí mismo en las frases. A medida que elaboro una frase, comienzo a reconocerme, palabra por palabra. El lenguaje de mis libros me ha modelado como hombre. Una frase que nos sale bien está dotada de fuerza moral. Revela la voluntad de vivir del escritor. Cuanto más profundamente me sumerjo en el proceso de lograr la perfección de las sílabas y el ritmo de una frase, más aprendo de mí mismo. (DeLillo, 2013: 71)*

El español es un idioma tremendamente flexible con la sintaxis, nos ofrece muchas posibilidades para ajustar al máximo lo que queremos decir. Pero, para ello, el primer criterio es ser claro, como síntoma de que se controla lo que

se quiere decir. “La claridad es la cortesía del filósofo”, decía Ortega (2008: VIII, 240). Un TFE tiene que leerlo alguien, no se lo pongamos difícil. Se lo decía Juan de Mairena a sus alumnos: “Si tu pensamiento no es naturalmente oscuro, ¿para qué lo enturbias? Y si lo es, no pienses que pueda clarificarse con retórica. Así hablaba Heráclito a sus discípulos.” (Machado, 1984: 109). Lo contrario de eso es retorcer las frases, hacer anástrofes sin motivo, como aviso involuntario de que se ha hecho de prisa, sin tiempo para dejarlo reposar y corregir, porque para escribir algo con claridad primero hay que pensarlo claro: nunca la primera versión es la mejor versión. Horacio aconsejaba guardar lo escrito durante 9 años antes de corregirlo.

Es difícil dar directrices sobre la puntuación, determinar si está mejor o peor puesto un signo de puntuación. Depende del estilo de cada uno. Pero hay unos mínimos que sí podemos conservar: todo lo que sirve para apuntalar un texto, para repartir las cargas. Leila Guerriero dice que la puntuación es igual que la carpintería. Es cuestión de atender al lector, en nuestro ámbito cuidando las frases demasiado largas, sobre todo para desarrollar ideas nuevas o complejas. ¿Para qué sirve una coma? Para dividir en espacios más pequeños el texto, y así facilitar al lector entenderlo mejor, al comprenderlo por partes, por sintagmas, que luego une. Cada coma es un pequeño tabique, pero también una pequeña columna. Al igual que los puntos (aunque hay cierto margen de maniobra entre punto, coma y punto y coma, y la cantidad de estos). Que sean más o menos depende de lo rápido o pausado que el autor quiera el texto, y también de la ayuda que pueda necesitar que se entienda una idea. Lo que sí sabemos es dónde no puede ir nunca una coma: separando el sujeto y el verbo (quien ejerce la acción y la acción misma). Algunos entienden que eso enfatiza, creando la pausa, pero no es el modo de hacerlo, a no ser que las comas separen un sintagma (como pueden hacer también los paréntesis). ¿Cómo elegir la extensión de una frase (o de un párrafo)? Buscando su eficacia. Primero, cómo lo va a leer mejor el receptor, pero también por el efecto que queramos crear y la dificultad conceptual que encierre esa parte del texto, o la relevancia que tenga en su conjunto. Separándolas en párrafos más cortos se destacan las ideas más potentes. O para comprender las más complejas, escritas con frases cortas, simples, que centran la atención del lector. O a modo de resumen, con una o dos líneas, después de un párrafo más largo que haya servido para plantear todo un argumento, para permitir verlo desarrollado en su conjunto.

Hay que cuidarse también de los modismos desfasados (o no), que son otra variante de los lugares comunes, con todavía bastante aceptación en el ámbito académico. Su abuso denota un desinterés por hacer propio el texto, por el modo de comunicarlo. Aunque no podemos confundir estos modismos con ciertas fórmulas como enunciar los objetivos en infinitivo o similares, que es mejor respetar. No dejan de ser normas legítimas, lo que no implica una actitud beatífica ante ellas, ni un seguidismo acrítico, pero sí conocerlas y reconocerlas (y valorar cuidadosamente en qué punto incumplirlas, conociendo sus consecuencias). Un ejemplo todavía controvertido, entre el modismo y la fórmula, es el uso de la primera persona, a menudo vetado en estos trabajos: es comprensible no querer convertirlos en excesivamente subjetivos, pero probablemente sea exagerada su prohibición, que tiene algo, irremediamente, de ese fetichismo de la objetividad que aparecía antes. Una posibilidad intermedia es usarlo solo en partes más personales, como la introducción o las conclusiones, para incluir elementos emotivos y darle mayor cercanía (el plural mayestático no parece haber envejecido bien). Si el trabajo no lo escribe alguien, ¿cómo ha llegado hasta ahí? ¿Qué efecto se pretende conseguir renunciado a la visibilidad del autor? ¿No puede parecer que pretendemos influir así sobre el lector, creándole la falsa seguridad de objetividad? ¿No es todo demasiado ingenuo? ¿O cínico? Pero sí parece correcto limitar la presencia del autor a ciertos apartados, entender que la exhibición de uno mismo no es el objetivo de un trabajo académico, que en ningún caso es un ejercicio de intimidad.

Sobre el léxico: basta saber que menos es más. Un error de los que empiezan a escribir es el barroquismo (siempre se es excesivamente barroco), recargar los textos, el *horror vacui*, por la incapacidad de ver el conjunto, y no solo las partes. Muchos piensan que la literatura es ornamentación, palabras recargadas, rebuscadas e incluso cursis. Para Sergio del Molino: “verbos retóricos, trajes de noche, códigos, mensajes cifrados, colonias y perfumes que ocultan el olor de la

piel desnuda y lavada con un jabón humilde supermercado” (2014). Pero es un error que se va corrigiendo con el tiempo (también con las observaciones de los demás): con la experiencia se va apreciando más la limpieza de un texto, la sencillez como mérito (y como dificultad). Cuando una palabra sea prescindible, lo mejor, como norma, es eliminarla. La literatura es selección de lo imprescindible, lo que no puede dejar de contarse. Debemos confiar en el lector, para que ponga él todo aquello que pueda sacar del texto mismo, en un trabajo que es de coautoría en el que no podemos molestarlo con lo obvio. También con los textos académicos, en los que este error se revela en el exceso de citas y referencias, y un estilo soberbio y artificialmente difícil. Escribir bien es siempre ser preciso, ajustar con las palabras lo que se piensa, darle una forma exacta que clarifique el pensamiento. Como en los versos de Juan Ramón Jiménez: “Intelijencia, dame / el nombre esacto de la cosa” (1995: 287). Ir contra los tópicos, contra los lugares comunes, las frases hechas y las palabras comodín es querer ofrecer al lector una aportación nueva, que no tenga la impresión de haber leído ya muchas veces, y así luchar contra la tendencia natural a despistarse o aburrirse (tan fácil en un TFE).

### Convencer: dar con un buen relato para nuestras ideas

**U**n trabajo académico tiene que ser, ante todo, convincente. Se convence con un buen relato para nuestras ideas: es una destreza creativa. Las diferencias entre un texto expositivo y otro argumentativo parecen, en el mejor de los casos, menores. Se dice que el expositivo es más objetivo, pero decir eso es no decir casi nada si no nos peleamos con el término “objetivo”. Es una ingenuidad dejarlo ahí, cosa de fetichistas: ¿cómo se puede atender a la exposición de algo sin tener en cuenta quién es el que lo expone? ¿Y qué intención puede tener (si es otra que convencer al otro)? Un TFE no es una presentación expositiva sin más de un tema, es un ejercicio de argumentación, y también de contraargumentación, para responder otras posiciones, o anticiparse a las preguntas de estas, en un ejercicio de previsión de sus puntos débiles o más controvertidos. Para lo que el alumno necesita desarrollar un sentido autocrítico, y ver con cierta distancia su trabajo, y verle las limitaciones o fricciones: muchos de ellos se pueden corregir, y los que no al menos deben tener una justificación como eslabones más débiles.

Argumentar no es solo encadenar razones, una cuestión de cantidad: hay que organizarlas, desarrollar una estrategia para que sean lo más efectivas posible. Es también un ejercicio de honestidad, de comprometerse con la verdad, de entender que el objetivo no es engañar al lector (no todo vale para convencer al otro). Hay que saber resistirse a las falacias: como la “ad hominem” o la del hombre de paja, tan tentadoras. Y las falacias de la popularidad, de autoridad o de evidencia dudosa o de generalización precipitada.

Al redactar argumentaciones extensas, la robustez de la estructura es elemental para soportar el argumento. No es lo mismo lo que escribimos que lo que queríamos escribir, y el lector solo tiene delante lo escrito, no lo que queríamos decir. Exponer debe ser antes que nada hacer fáciles las cosas al lector. Todo texto escrito es un modo de comunicarse, que funciona mejor cuanto más fácil sea su recepción: no podemos pensar que podemos cargar esa responsabilidad sobre el lector; ni siquiera que contamos con su predisposición, sobre todo con un texto académico. Le ocurre sobre todo al entusiasta que comienza: pensar solo en el contenido, no en el modo en que este aparece, si resulta o no más atractivo.

Hay fórmulas para organizar la información con claridad y precisión. Por ejemplo: medir bien el número de apartados y subapartados, que el índice aporte ya una primera visión del conjunto al lector, como piezas que encajan unas con otras, o en otras, no autónomas. Aprovechar el resumen, la introducción y las conclusiones para afianzar una visión general del total. Reformular la idea desde otro ángulo, y usar imágenes y metáforas para merodear las ideas nucleares. Etc. Pero lo más importante es construir para el texto una buena columna vertebral, que no la pierda de vista el lector: que sea recta, nítida, bien armada, con ramificaciones no excesivamente largas (porque alejan su contenido

del central). Entender el conjunto como un armazón, un encofrado, que no puede dejar fuera nada. Para lo que ayuda construir, al tiempo que el discurso, un metadiscurso, una reflexión sobre el propio discurso (denota control), como un mirar adentro, con el análisis de sí mismo y sus condiciones, propio del ejercicio metateórico, crítico.

Decía Cortázar que, si fuera un combate de boxeo, la novela ganaría a los puntos y el cuento por KO. Un TFE habitualmente tiene tres apartados con una autonomía similar a la del cuento, con más visibilidad que el resto del trabajo, en lo formal al menos, en tanto que admite un estilo propio con el que ganarse al lector. Son apartados que se miran con más atención que otros, o de los que depende al menos la primera impresión del lector (y evaluador). No es igual en todos los estudios y las universidades, pero los fundamentales son: el resumen, la presentación o introducción, los objetivos y las conclusiones (y la bibliografía, en la que el estilo no cuenta).

El primer impacto sobre el lector es el resumen (junto al título, que también hay que saber elegir muy bien). Hacer un resumen parece fácil, pero no lo es: de hecho, es habitual despacharlo de cualquier modo, también con los *papers*. 100 o 200 palabras son pocas, pero a menudo da la impresión de que para algunos autores son demasiadas, porque las desaprovechan. Churchill decía que para hablar 2 horas necesitaba prepararse 10 minutos, y para hablar 10 minutos necesitaba prepararse 2 horas. Un resumen tiene que quedar muy apretado, no puede sobrar nada ni perder espacio con obviedades (enumerando los apartados del trabajo, por ejemplo). El autor demuestra su capacidad de síntesis, pero también su dominio sobre los contenidos del trabajo y su conciencia de cuál es la aportación principal que hace, que es la que hace de vórtice del resumen. Es un ejercicio de poda, de eliminación de toda palabra superflua y de toda idea secundaria. No puede estar todo, pero sí debe estar el trayecto desde los objetivos hasta los resultados. No hay que confundirlo con la introducción o presentación, no son los preparativos para la lectura del TFE, sino un sustituto, una reproducción en miniatura, o el detalle clave, del TFE.

El resumen es la vía de acceso al trabajo, igual que con los artículos científicos: el *abstract* (y las palabras clave) es el único modo de hacerse visible ante el lector o investigador interesado en un repositorio de miles y miles de textos. Es un error habitual considerarlo un apartado menor, al que se le dedica el tiempo mínimo. Es, obviamente, lo último que se escribe, con el trabajo ya hecho, pero es una carta de presentación, por lo que debe mostrarse no solo eficiente como resumen sino también atractivo, para que una buena impresión del lector lo acompañe a lo largo del trabajo, le genere confianza y la mejor predisposición de cara a valorar el trabajo. Es su primer aval.

La presentación o introducción puede o debe incluir los elementos emocionales o más personales, vetados en el resto de apartados. Sin abusar de esa carga, ayuda a contextualizar el trabajo dentro de la experiencia académica y vital de su autor, permite una mayor cercanía entre lector y autor, y dota al TFE de elementos que necesariamente influyen en el lector, en sus expectativas y su predisposición a valorarlo con más o con menos generosidad. Debe ser atractiva, incluso cautivadora, apetecible de leer, que genere curiosidad y expectación. Y debe ser corta: en torno a 500 o 700 palabras.

El apartado con los objetivos debe ser una demostración de claridad, de orden y de síntesis. Aquí hay que huir de toda manifestación subjetiva. Con los verbos en infinitivo, e intentar no pasar de dos o tres líneas con cada uno, ni siquiera con el objetivo general. No hay que hacer una larga lista de objetivos específicos o secundarios. Por dos motivos: porque seguramente el TFE no los cumpla y porque puede indicar que no está bien centrado el tema.

Las conclusiones pueden tener también un tono más personal, en tanto que sirven, como la introducción, de marco al trabajo. Su objetivo fundamental es hacer un balance honesto del trabajo (con sus limitaciones también), pero introducir sutilmente lo emocional funciona bien de cara a la impresión última que se lleva el lector. Para el TFE nos sirve lo que Aristóteles (2014) proponía para su ética, para explicar la vida: pensarlo como si fuéramos arqueros que disparamos una flecha, en primer término con los objetivos del trabajo, pero en segundo término con nuestras ambiciones (académicas).

## Conclusiones

La reflexión que vertebra este trabajo se apoya en una primera premisa en la que parece haber consenso en la comunidad académica: el objetivo de un TFE debe ser, ante todo, que el alumno demuestre la adquisición de determinadas competencias en el grado o máster que ha cursado. Se apoya también en una segunda premisa, que es más bien una convicción propia: de esas destrezas, la expresión escrita es el mejor indicio tanto de la madurez intelectual como de la ambición de ese alumno. Querer construir un discurso propio con la exposición y argumentación de un tema cualquiera demuestra la audacia de reconocer en sí mismo una manera determinada de enfocar la cuestión, y también una voluntad de manifestarla, de defenderla.

En este sentido, en los apartados 2 y 3 planteamos el TFE como una oportunidad excepcional para trabajar con el estudiante la escritura, como elemento básico de su formación integral. Escribir bien va más allá de la corrección gramatical. Con los postulados de la retórica moderna, escribir implica un modo de percibir y de pensar (y de actuar) más atento. La creatividad, con la escritura, es voluntad de estilo, querer dar una respuesta propia, indistintamente del género de lo escrito: con el TFE es construir una argumentación que su autor reconoce como netamente suya, aunque se apoye, obviamente, en las ideas de otros. En los apartados 4 y 5, completamos el desarrollo de esta tesis con nuestras claves para construir una argumentación consistente, coherente y convincente, y para acompañar en este proceso al estudiante. Son la suma de indicaciones muy concretas, fundamentalmente intuitivas, pero testadas a lo largo de muchos años, muchas lecturas y muchos trabajos dirigidos.

Con todo, su intención en absoluto es prescriptiva. Al contrario: es una invitación a reflexionar conjuntamente sobre los distintos aspectos y casuísticas de la redacción de estos trabajos, con el objetivo de fondo de adquirir el alumno las competencias necesarias para desempeñarse de manera autónoma y consciente en su profesión.

## Bibliografía

---

- ARISTÓTELES. (2014). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- AYUSO, A. (1997). *El oficio de escritor*. Ediciones Fuentetaja.
- BETANCUR VALENCIA, D.B. (2021). Firmar en nombre propio. Representaciones de jóvenes universitarios sobre la escritura académica. *Enunciación*, 26(1), 92–105.
- CASSANY, D. (2018). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- CHANAMÉ CHIRA, R., SANTISTEBAN CHÉVEZ, D., MANAYAY TAFUR, M., SOLANO CAVERO, J., VILLÓN PRIETO, R.D., VILLÓN PRIETO, C.R., Y QUINTANA MARREROS, C. (2022). Estrategias discursivas y retóricas: Un problema de escritura académica. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 53, 137–154.
- CHANAMÉ CHIRA, R., VALLE CASTILLO, S.M., Y LÓPEZ REGALADO, O. (2021). Limitaciones en la escritura académica en los estudiantes universitarios: *Revisión sistemática. Paian*, 12(1), 17–31.
- DELILLO, D. (2013). *Mao II*. Austral.
- DEL MOLINO, S. (2014). *Decir*. Recuperado de <http://continuidadeloslibros.com/decir/>
- ECO, U. (1989). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- GARCÍA RUIZ, M.A., MAQUEDA CUENCA, E., Y ONIEVA LÓPEZ, J.L. (2023). Escritura académica: de la investigación a la práctica docente. En V. Salazar García y M.A. García Ruiz (Coord.), *Avances en el estudio sobre el lenguaje científico y académico* (pp. 141–164). Octaedro.
- GARDNER, J. (2001). *Para ser novelista*. Ediciones Fuentetaja.
- JIMÉNEZ, J.R. (1995). *Eternidades. Antología poética*. Catedra.
- KAVAFIS, C.P. (2015). *Ítaca*. Nórdica.
- LEAL RIVAS, N. (2023). *La argumentación en la escritura académica de investigación: perspectivas, procesos y estrategias*. Visor Lingüística.
- LLEDÓ, E. (1999). *El silencio de la escritura*. Espasa.
- MACHADO, A. (1984). *Juan de Mairena*. Espasa-Calpe.
- MARGOLIS, J. (1999). *What, after all, is a work of art*. The Pennsylvania State University Press.
- NÚÑEZ CORTÉS, J. A. (Coord.). (2015). *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. Pirámide.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2005). *La deshumanización del arte* (tomo III). Taurus.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2008). *¿Qué es filosofía?* (tomo VIII). Taurus.
- PARISER, E. (2017). *El filtro burbuja: Cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Taurus.
- PIGLIA, R. (2005). *El último lector*. Anagrama.
- Pujante, D., y Alonso Prieto, J. (Eds.). (2022). *Una retórica constructivista. Creación y análisis del discurso social*. Universitat Jaume I.

- REYNOSO TAFUR, K.M., RODRÍGUEZ TAFUR, E., Y SOPLAPUCO MONTALVO, J.P. (2022). La escritura académica argumentativa en la universidad: Una revisión bibliográfica. *Hacedor*, 6(2), 31–43.
- RODRÍGUEZ, J., Y YELA NARVAEZ, S.C. (2024). Fortalecimiento de la escritura académica: exploración de la dimensión socioafectiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 45–69.
- ROMERO OLIVA, M.F. (Ed.). (2020). *Escribir en la Universidad. Elaboración y defensa de trabajos académicos -TFG/TFM*. Peter Lang.
- SALA, M.E. (2024). Instituto oratoria: al encuentro de la propia voz en la escritura académica. En F. Chico-Rico y J.O. Gallor Guarín (Eds.), *Corrientes actuales en los estudios retóricos iberoamericanos* (pp. 103–119). Universidad de Alicante.
- SAN MARTÍN, J. (1998). *Fenomenología y cultura en Ortega*. Tecnos.
- SLEK, C. (2021). La escritura en la universidad. *Methodo: Investigación Aplicada a las Ciencias Biológicas*, 6(3), 111–112.
- UTRIA MACHADO, L.E., Y ANDRADE GONZÁLEZ, L.I. (2024). ¿Cómo planean y se autoperiben en la escritura los estudiantes universitarios? *Areté*, 24(1), 25–34.
- VARGAS CASTRO, E. (2024). Cohesión en el fortalecimiento de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista de Educación: Argentina*, 33, 109–138.

**Resumen.** 

---

Se plantea el TFE como la experiencia central, definitiva, en la trayectoria académica del estudiante: con su elaboración, al finalizar sus estudios, debe demostrar su madurez intelectual, y también su interés por hacer aportaciones originales en su área de conocimiento. Pero en demasiados casos en la Universidad no aprovechamos este trabajo para ayudarlo a mejorar en destrezas fundamentales, y culminar así su formación. De esas competencias, la expresión escrita funciona mejor que ninguna otra como indicio tanto de sus capacidades como de su ambición, porque construir un discurso propio, con una argumentación sólida, supone configurar un estilo personal, consciente de sí mismo y con capacidad crítica: supone saberse orientar y posicionarse, en cualquier disciplina. Por ello, este artículo propone, con los postulados de la retórica moderna, hacer del TFE también una oportunidad excepcional para trabajar junto al alumno la escritura (no solo académica), en pos de esa formación integral que le debemos.

**Palabras clave.** Competencias clave; Escritura académica; Argumentación; Retórica.

**Abstract.** 

---

The End-of-Degree Project is widely recognized as the cornerstone and culminating experience of a student's academic journey. It serves as a crucial opportunity for students to demonstrate their intellectual maturity and commitment to making original contributions in their field. However, this project is often underutilized as a means of strengthening students' foundational skills, leaving gaps in their overall education. Among these skills, written expression stands out as a key indicator of both an author's abilities and ambitions. Crafting a well-reasoned argument requires developing a personal style, self-awareness, and critical thinking—essential skills for navigating and establishing oneself in any discipline. For this reason, this paper—using the principles of modern rhetoric—advocates for reimagining the End-of-Degree Project as a powerful platform for enhancing students' writing skills beyond purely academic requirements, ensuring they receive the well-rounded education they deserve.

**Key-words.** End-of-degree project; Key competences; Academic writing; Argumentation; Rhetoric.

Enrique Ferrari Nieto  
Universidad Internacional de La Rioja  
enrique.ferrari@unir.net