

Cambio de roles en la escuela e incidencia transformadora en el contexto a través de la metodología de proyectos integrados

Mercedes Blanchard Giménez, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España
María Dolores Muzás Rubio, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

Resumen: En este artículo, presentamos el proceso de innovación realizado con más de 200 profesores y profesoras de Infantil, Primaria y Secundaria en Centros Educativos de la República de El Salvador, que provocó la reflexión-formación-diseño de estrategias e instrumentos y puesta en práctica de proyectos integrados. La acción innovadora impulsó el cambio del rol del profesor hacia un profesor mediador y el rol del alumnado, convirtiéndole en investigador activo y protagonista de su aprendizaje. Asimismo, la acción innovadora potenció el compromiso social de los participantes para la transformación de los contextos. Conscientes de que la clave para el cambio de modelo educativo es el profesor mediador o facilitador del aprendizaje, se realizó un proceso con la asesoría y el acompañamiento al profesorado en cada fase. Se partió siempre del análisis y autorreflexión del modo de trabajo del profesor, teniendo en cuenta las necesidades de los contextos y los intereses y motivaciones del alumnado. Se constató, finalmente, la satisfacción del profesorado, la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y en sus contextos sociales. Las consecuencias de este trabajo provocaron cambios en los planteamientos del modelo educativo salvadoreño.

Palabras clave: contextualización, innovación, alumnado protagonista activo, profesor mediador, investigación-acción, trabajo cooperativo, proyectos integrados, formación situada

Abstract: In this article, we present an innovation project involving more than 200 teachers in Infant, Primary and Secondary Education at schools in the Republic of El Salvador, which caused strategies and instruments to be reflected upon, trained and designed, and integrated projects to be set in motion. This innovative initiative promoted a change in the role of teachers toward a function as mediator, and the role of students, transforming them into active researchers and protagonists of their learning process. Similarly, the innovative action boosted participants' social commitment to bringing about a transformation in the relevant contexts. Aware that the key to changing the educational model are teaching staff in a mediator or learning facilitator role, a process was implemented in which teachers were given advisory and monitoring support in each of its phases. The process was based on analysis and self-reflection on the teacher's working method, taking into account the specific requirements in each different context and students' interests and motivations. The results showed satisfaction on behalf of the teachers, and a student body engaged in their own learning process and social contexts. The consequences of this work led to changes in the Salvadoran educational model.

Keywords: Contextualization, Innovation, Student Active Protagonist, Professor Mediator, Action Research, Cooperative Work, Integrated Projects, Situated Training

Introducción

La búsqueda de modos de trabajo en el aula, que ayuden a cambiar el modelo educativo, es un objetivo y un reto para muchos profesionales de la educación, preocupados porque la escuela cambie de un modelo de transmisión a un modelo en donde el estudiante sea protagonista activo de su aprendizaje y el profesorado guíe y acompañe dicho proceso. La Investigación-Acción que se ofrece en este artículo se sitúa en esta dirección del cambio, en donde el profesorado ha realizado, en primera persona, el proceso de formación y puesta en práctica de estrategias que le han permitido dar un paso significativo hacia el modelo de Enseñanza-Aprendizaje.

El trabajo forma parte de un proyecto que se planteó con la finalidad de ofrecer formación al profesorado en ejercicio, de manera que se favoreciera el desarrollo de un profesional reflexivo, creativo, investigador, motivador y capaz de dar un nuevo impulso a su función docente.



El trabajo se inicia en 2009, en diálogo con el Ministerio de Educación de El Salvador, y se completa en 2013, generando Centros Educativos y Profesores en red que trabajan con nuevas estrategias metodológicas. El equipo que asesora este proyecto fundamenta su acción en la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la formación, en los planteamientos del nuevo modelo educativo y las estrategias coherentes con el mismo, como base para la mejora de la práctica educativa.

Comienza el proceso de innovación con el análisis de la propia tarea del profesor en su aula, poniendo en diálogo teoría y práctica, reflexión y acción. A partir del análisis de las propias realidades, se provoca en el profesorado el aprendizaje de un modo de trabajo que le llevará a la mejora continua de su tarea docente, y a los centros a trabajar en red, así como a la búsqueda permanente de una innovación sistematizada y colaborativa.

Primera parte: marco teórico

1.1. El contexto para el cambio: el profesor - el centro educativo - la red de centros

El proceso formativo para la innovación se inicia con 1 ó 2 profesionales de diferentes centros del país¹, que después vuelven a sus realidades para desarrollar un trabajo en equipo. Esta es una estrategia a la que no podemos renunciar y somos conscientes de que hay profesores en cada centro, que con motivación, voluntad de luchar por la utopía y capacidad de trabajar con otros, abren caminos a la innovación.

Estos profesores deben comenzar por “convencer” a sus compañeros de que la experiencia formativa ha sido positiva, tienen que “contarles” lo que han vivido. Esta transmisión, además, se hace ya transformada por los conocimientos y conceptos previos que cada uno tenía. Esto limita la posibilidad de llevar a la práctica una innovación entendida como trabajo de equipo y proceso de centro.

Cuando el que se forma es un equipo docente de todo un centro, se parte de otro momento del proceso ya que todos han reflexionado sobre lo mismo, han contrastado, y han puesto en común las distintas concepciones de unos y otros.

Los centros escolares serán respuesta válida en la medida en que ellos se caractericen por presentar aprendizajes continuos para todos sus miembros, persiguiendo una constante transformación de sí mismos; teniendo presente que la adaptabilidad es uno de los aspectos más importantes a la hora de poder establecer las mejores respuestas y relaciones con el mundo circundante que día a día presenta necesidades más cambiantes. (Sánchez, 2009, p.46)

Por todo ello, en este proyecto, se comenzó a trabajar con equipos docentes completos de algunos centros, desde el segundo año.

(...) consideramos el trabajo en equipo del profesorado no tanto como una estrategia sino como una condición, como el elemento previo sobre el que vamos construyendo. Porque en cualquiera de las realidades profesionales que se mueven en nuestra sociedad, desde un planteamiento de gestión del conocimiento, el trabajo en equipo es la base sobre la que se mueve todo el desarrollo, tanto de lo que se refiere a la elaboración como a los procesos de toma de decisiones. (Blanchard, Muzás y Jiménez, 2014, p. 240)

Por tanto, nos situamos en un modelo de Formación en Centros.

No es nuestro interés sostener que este tipo de formación es la única; ni siquiera pensamos que ha de darse de manera exclusiva. Consideramos sí que es la forma de acercarnos más a la optimización, pero, también creemos, que existen otras formas que deben considerarse de forma complementaria (...) la formación a distancia, la existencia de pasantías, externas o internas, el concurso de docentes en centros especializados, la asistencia y participación en seminarios, talleres, trabajos de grupos específicos, etc. (Sánchez, 2009, p. 89)

¹ A partir de ahora, cuando hablamos de “país” nos estamos refiriendo a El Salvador, lugar en el que se llevó a cabo este proyecto de innovación.

Si, además, son varios centros los que participan conjuntamente de los mismos procesos formativos, la repercusión de su acción alcanza a todo un contexto social amplio, lo que favorece la incidencia en la transformación del mismo. Y más cuando se llega a implicar no solo el profesorado y los directivos de los diferentes centros, sino que también entran en el proceso los responsables de las zonas. Entonces estamos hablando de un trabajo en red, de un planteamiento sistémico y multiplicador, de la actitud reflexiva y activa de unos profesionales que trabajando juntos van a innovar.

En todo caso, el trabajo se concibe siempre en equipo (en un centro, en la red de centros...), buscando incidir en estructuras especialmente significativas:

- En el equipo directivo, por ser quien realiza el análisis de las necesidades con el profesorado del centro, es responsable último de las acciones que se llevan a cabo.
- En todo el profesorado, que debe hacer su propia definición de las necesidades y su compromiso con el proceso, desde los distintos equipos en que está organizado.
- En equipos dinamizadores de la innovación en cada centro, compuestos por: el equipo directivo, los coordinadores de los equipos de Ciclo, la persona que sirve de enlace y quien asesora, de manera que haga más rápida y fluida la comunicación y desarrollo del proceso.
 - Y en el caso de la Red: Las reuniones de equipos directivos y equipos dinamizadores de la innovación, permiten continuar el proceso innovador a lo largo del tiempo, ya que la innovación se convierte en la prioridad por excelencia de los centros.

Las reuniones con los equipos de profesores son los momentos de encuentro para la puesta en común, la iluminación, profundización y toma de decisiones. Esta acción, que pone en diálogo a todos los componentes de la organización, hace posible el análisis y la reflexión compartida de sus prácticas en el aula, situación que favorece el enriquecimiento mutuo y la creación de redes de comunicación entre toda la Comunidad educativa.

1.2. La formación del profesor como mediador, pieza clave para el cambio de modelo educativo

Las propias características de los estudiantes a los que formamos en la actualidad también nos exigen cambiar. Es una generación que utiliza ordenadores, internet, teléfonos móviles, etc., que vive como algo cotidiano y natural la conectividad, la interactividad, la inmediatez... Como afirma Mossuto (2009, p.8), los profesores “ya no podemos ser exclusivamente el instructor, que difunde información / conocimiento a través de clases magistrales y diapositivas de power point” (Skiba y Barton, 2006); “necesitamos alejarnos del paradigma de aprendizaje centrado en el profesor, hacia un paradigma... más centrado en el estudiante”. Nuestro rol debe ser más el de facilitador, mentor, guía”. (Rodríguez *et al.*, 2011, pp. 20 -21)

En este nuevo escenario con un nuevo rol del profesor, entendemos que es necesaria una formación del profesorado, que provoque la vivencia y la experiencia de aquello que queremos que el profesorado aprenda e incorpore en sus planteamientos y en su práctica, para que pueda convertirlo posteriormente en innovación.

Por ello, la formación que hemos desarrollado con el profesorado incorpora unas estrategias y modos de hacer que provoca en ellos mismos experiencias personales de autonomía, vivencia activa de aprendizaje personal, de trabajo cooperativo, de construcción personal y colectiva de nuevos aprendizajes, en definitiva, que sitúan al propio profesor como protagonista del aprendizaje que se le brinda.

Aprender y hacer son acciones inseparables (Dewey, 1938; Lave y Wenger, 1991; Rodríguez *et al.* 2011).

Comenzamos enfocando la mirada hacia su experiencia diaria como profesores y se les propone relatar todo aquello que hacen en la clase con los alumnos, un día cualquiera, con el grupo de alumnos con el que trabajan mejor. Se trata así de ayudarles a que tomen conciencia de su modo de enseñar y de su rol como profesores. Esta reflexión queda como telón de fondo a lo largo de todo el proceso, para que puedan dialogar una y otra vez con su forma de trabajar e incluso exponerla a otros compañeros. Esto supone una ayuda para identificar las claves desde las que enseñan, ir construyendo nuevos significados e ir elaborando sus propios procesos de trabajo desde el nuevo paradigma educativo.

Entendemos esta formación como un permanente dialogo entre la teoría y la práctica, los planteamientos que están en la base y las estrategias ofrecidas que hacen posible las nuevas experiencias educativas (Blanchard y Muzás, 2005).

Durante el proceso de formación con el profesorado, se experimentan paso a paso, aquellas estrategias que luego probablemente diseñarán para su aula. Es así como se va encadenando el proceso de reflexión y análisis - nuevas claves - diseño de nuevos procesos - actuación en el aula.

Para mayor clarificación, ofrecemos la siguiente tabla comparativa relativa a las estrategias empleadas en la formación de profesores, desde un modelo de Formación Transmisivo y desde un Modelo Participativo.

Tabla 1: Comparativa de modelos de formación del profesorado

<i>Modelo de Formación Transmisivo</i>	<i>Modelo de Formación Participativo y en Interacción</i>
Se distinguen momentos de formación teórica en el conocimiento y momentos de aplicación práctica de lo aprendido.	Punto de partida: proceso de formación, trabajo con los profesores en un proceso continuo de reflexión - acción, asesoramiento continuado.
El/los conductor/es planifica/n la acción formativa. Parten de supuestas necesidades de los profesores.	El/los conductor/es dialogan de antemano con la/las Institución/es educativa/s sobre las necesidades.
Comunica lo que va a hacer a través de un programa cerrado y definido de antemano.	El/los formador/es actúa/n de facilitador/es y promueve el protagonismo de los profesores para reflexionar y analizar su propio trabajo.
Expone su planteamiento que espera sea acogido por el profesorado (momento de explicación).	Ayuda a analizar y a identificar las claves del modo de hacer de los profesores. Al hilo de la exposición práctica, trabaja en la comprensión de los paradigmas en los que se mueve el profesorado.
Clarifica, explica, y trae ejemplos prácticos ante dudas y preguntas de los profesores.	Se da una constante interacción que pone en todo momento en diálogo la teoría con la práctica en el Centro/en el aula, la práctica con la teoría.
Se evalúa la exposición del o de los ponentes: su modo de hacer, su nivel de conocimiento.	Todo el profesorado evalúa si el proceso que se está realizando está ayudando a introducir cambios en su trabajo de aula.
El proceso se desarrolla a partir de un calendario cerrado de ante mano.	El proceso dura hasta dar respuesta a la necesidad y continúa conducido por el propio profesorado.

Fuente: *Elaboración propia, 2014.*

El propio proceso se diseña con los elementos necesarios para un cambio de rol del profesorado. El modo de actuación de los conductores/asesores se ofrece como modelo de referencia, desde unas prácticas que ponen al profesor, en situación activa para el desarrollo de esta competencia. Porque a ser un profesor “mediador”, facilitador, “andamio” (Wood, Bruner y Roos, 1976; Feuerstein, 1986; Martínez Beltrán, 1994; Prieto Sánchez, 1999, Tebar, 2003) se aprende. Cuando el profesor se apropia de unas características concretas de la mediación y de unas habilidades que le sitúan entre la persona que aprende y el conocimiento, que le hacen motivar, escuchar y provocar el aprendizaje en el alumnado.

1.3. El trabajo cooperativo de los docentes

Es una condición necesaria para llevar la innovación adelante, como hemos dicho más arriba.

Podemos definir un equipo como un grupo reunido para un proyecto común cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. Los proyectos son tan variados como las situaciones y las acciones posibles en el oficio. Yo distinguiré dos clases:

- Los proyectos que se establecen en torno a una actividad pedagógica precisa...; la cooperación es entonces el medio para realizar una empresa que nadie tiene las fuerzas o las ganas de dirigir solo; esta se detiene en el momento en que a empresa se acaba.
- Los proyectos en los cuales la misma cooperación es el desafío, y que no tiene plazos precisos, puesto que pretende instaurar una forma de profesionalidad interactiva, que se parece más a una forma de vida y de trabajo que a un camino para lograr un objetivo preciso. (Perrenoud, 2004, pp 70-71)

Lo corroboran así otros autores:

Parece ser, o al menos así lo aseguran todos los estudios sobre la mejora escolar, que el cambio educativo pasa por el trabajo en equipo. Para que el cambio surta efecto a nivel institucional y su mejora abarque de forma sostenida a todos los alumnos debe ser asumido y gestionado por el profesorado como colectivo. Esto obliga a crear nuevas formas de trabajo colaborativo o cooperativo que asegure la coherencia de los procesos claves de enseñanza-aprendizaje. Lo que se pretende es cambiar la forma de trabajar del profesorado para mejorar el aprendizaje de los alumnos. (Álvarez, 2008, p. 19)

Por ello, “trabajar en grupo se convierte en una necesidad, relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal” (Perrenoud, 2004, p.68).

El trabajo en equipo, el funcionamiento sistemático del Equipo Docente, el trabajo compartido entre equipos de distintos centros es, por tanto, condición indispensable.

El funcionamiento como equipo es un punto de partida y punto de llegada. Es, en definitiva, un camino que se va haciendo, y para lo que es necesario que:

- Se esté en una disposición favorable para la realización de este camino.
- Se pongan los medios necesarios desde la organización del centro.

Consideramos, por ello, imprescindible que el trabajo en equipo sea asumido por el centro, por cada centro, buscando espacios y momentos para la coordinación.

En nuestro caso, optamos por la segunda forma de entender un proyecto conjunto, porque:

la experiencia nos dice que este trabajo en equipo, llega a producir una cultura de centro, que permite tomar decisiones de forma conjunta en aquellos aspectos que afectan a todos. (Blanchard, Muzás y Jiménez, 2014, p. 241)

En este proceso de innovación desde la investigación-acción, se contempla la formación.

¿Qué lugar ocupa la formación en este entramado? ¿formación para la colaboración?, ¿la colaboración como una oportunidad formativa de desarrollo profesional? (...). La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño). Me pregunto, qué sucede para que sigamos hablando de la necesidad de cooperación del profesorado. (Montero, 2011, pp. 70 - 71)

1.4. Los Proyectos Integrados, una estrategia de aprendizaje para el cambio

Entendemos los Proyectos Integrados más que como una estrategia metodológica, como una metodología didáctica globalizadora, que pone en diálogo tres elementos fundamentales para lograr un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: por un lado, los intereses de los estudiantes, por otro el currículo establecido y junto a estos, las necesidades y realidad del contexto en el que se desarrolla la acción educativa.

Efectivamente, en nuestro planteamiento educativo partimos de los intereses de los alumnos abiertamente explicitados por ellos a partir de la pregunta “¿qué queremos saber de...?”

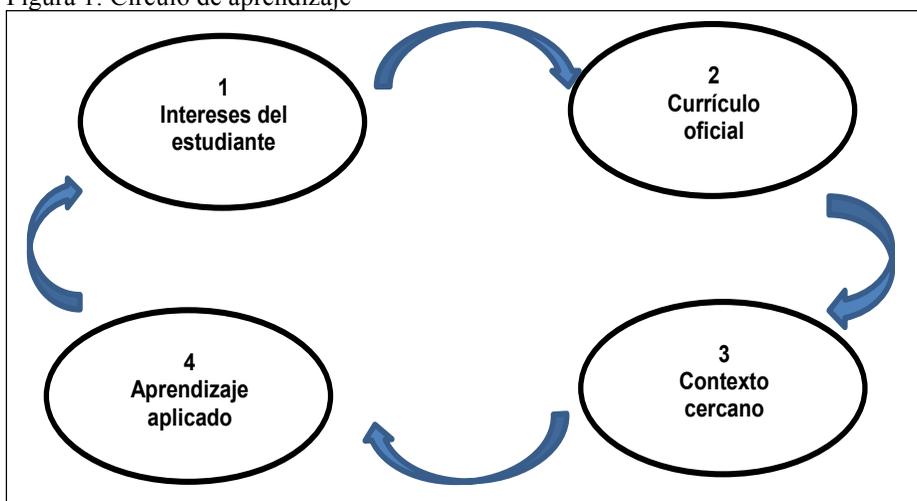
El profesor, como mediador, deberá conjugar esa curiosidad investigadora que manifiesta el alumno de manera innata y espontánea, con la sistematización de los aprendizajes planteada en el currículo oficial. (Muzás y Blanchard, 2014, p. 48)

A través de esta estrategia llegamos a lograr que los alumnos sean capaces de alcanzar aprendizajes aplicados a la vida y a la transformación del entorno que le rodea. Los Proyectos de aprendizaje:

(...) buscan estimular la participación democrática de los niños y de las niñas, que se plantean preguntas, que interaccionen en la búsqueda de respuestas y que las encuentren interrelacionando distintos campos de saber, que experimenten y compartan sus ideas, vivencias y emociones entre ellos y con sus familias. (Algás *et al.*, 2010, p.14)

Se establece pues un círculo de aprendizaje integrado por los intereses del alumnado, el Currículo oficial como referencia, el Contexto cercano como lugar donde se lleva a cabo, y aprendizaje aplicado y situado.

Figura 1: Círculo de aprendizaje



Fuente: *Banchard (coord.), Muzás, Jiménez y Glower (2014)*

Knoll (1997) en su artículo “The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development”, considera que en la historia de la metodología por proyectos podemos establecer 5 etapas:

Primera etapa: 1590-1765. Comienza el trabajo por proyectos en las escuelas de arquitectura de Europa, principalmente en Roma y París.

Segunda etapa: 1765-1880. Se considera el proyecto como una herramienta común de aprendizaje. Pasa de utilizarse solo en Europa a introducirse también en América.

Tercera etapa: 1880-1915. Comienza a trabajarse por proyectos en las escuelas públicas de América.

Cuarta etapa: 1915-1965. Se redefine el método de proyectos y se expande de nuevo por Europa.

Quinta etapa: 1965 - actualidad. Se da un redescubrimiento de la metodología por proyectos y una nueva expansión internacional.

No se trata, por tanto, de una propuesta metodológica nueva, recién inventada. Sin embargo, podemos afirmar que estamos hablando de una estrategia que, por ser especialmente adecuada para el desarrollo de competencias, ha tomado mucho protagonismo en las dos últimas décadas.

En nuestro caso, consideramos que la estrategia de Los Proyectos Integrados, inspirada en el Método de Proyectos ideado por John Dewey y desarrollado por Kilpatrick (1918), en su famoso

artículo "The Project Method" contiene elementos fundamentales para hacer del aprendizaje la aventura en la que los estudiantes pueden encontrar razones suficientes para desear aprender.

Los proyectos de trabajo suponen (...) que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas, y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando. (Hernández, 1998, p. 26)

Este papel de preparar para la vida se convirtió en un desafío hace más de dos décadas (Unesco, 1990; Delors, 1996; Perrenoud, 2012) y sigue urgiendo porque si educar no sirve para vivir, ¿para qué sirve?

Hay importantes razones para considerar que esta metodología tiene numerosas potencialidades para desarrollar un trabajo de calidad en el aula, en cualquiera de los niveles educativos desde Infantil hasta la Universidad.

Rojas (2005), citado por Maldonado (2008), menciona como beneficios de este modo de trabajar en el aula:

1. Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo.
2. Aumenta la motivación.
3. Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
4. Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.
5. Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
6. Permite a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
7. Aumenta la autoestima.

Segunda parte. Proceso de innovación desarrollado

2.1. Necesidad a la que se da respuesta

Los responsables de Educación de El Salvador formulan la necesidad de que el profesorado de sus escuelas básicas adquiriera una formación en contenidos académicos, ya que debido a la reciente guerra civil, ha carecido de una formación básica en las diferentes áreas. Y en un modo de impartir las clases que responda de manera más adecuada a los planteamientos educativos actuales.

A partir de ahí, el Ministerio de Educación garantiza que la formación específica de las áreas curriculares sea impartida por la Universidad, a través de diferentes postgrados. Siendo esto así, se centra el Proyecto en la formación en estrategias metodológicas que permitan poner el foco en el aprendizaje y vincular los contenidos del currículo a la vida, ya que el modo de trabajo que, de forma generalizada, llevaban a cabo en el aula, era eminentemente transmisivo, repetitivo e igual para todas las escuelas y todos los niños.

Inmediatamente surgen una serie de interrogantes que condujeron el proceso:

- ¿Qué papel tiene el profesorado y cómo trabaja en el aula?
- ¿Qué papel tienen los estudiantes y qué tipo de actividades realizan?
- ¿Cómo hacer que el profesorado tenga una actitud reflexiva ante su trabajo?
- ¿Qué instrumentos y estrategias podía movilizar la motivación y el interés del profesorado?
- ¿Cómo ayudar a estos profesionales a situarse como mediadores?
- ¿Cómo hacer de los estudiantes, protagonistas activos?
- ¿Qué modo de programar facilitaría el trabajo del profesorado en el aula?
- ¿Cómo sostener en el tiempo el interés del profesorado y de los centros por innovar?

El Proyecto suponía un reto y una responsabilidad: trabajar en esta realidad, respetando su propia cultura educativa, el currículo oficial y ayudando a que el mismo profesorado fuera el protagonista activo del cambio.

Este se lleva a cabo siguiendo unos pasos que se apoyan unos en otros. Se trata de un auténtico proceso de construcción donde se mide cuidadosamente con qué se cuenta, qué se necesita respetando el contexto, la cultura, y potenciando los valores y las potencialidades del País.

2.2. Contexto y población

El proyecto se pensó y diseñó para ser llevado a cabo en El Salvador, país de Centroamérica, con una extensión de 21.040 Km² y que en 2013 tiene una población estimada de 6.288.899 habitantes.

En este país, la educación se ha visto afectada por la guerra civil, de 1980 a 1992.

En este proyecto participaron en torno a 200 profesionales de los siete Departamentos en que está dividido El Salvador, de la enseñanza pública y privada.

En una primera fase se trabajó con profesionales de diversos centros educativos. En un segundo momento se propició el trabajo con todos los profesionales de varios centros educativos. En la fase final del proyecto se trabajó de forma conjunta con los equipos completos de diversos centros pertenecientes a la misma zona geográfica.

2.3. Objetivos

Se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Provocar la reflexión del profesorado sobre el propio modo de trabajo, e introducir estrategias que favorezcan un cambio del paradigma de transmisión al paradigma interactivo, cambiando así el rol de los distintos protagonistas de la acción educativa, para que lleguen a ser profesores reflexivos, capaces de analizar y controlar la propia acción educativa.

Objetivos específicos

- Analizar con el profesorado los modos de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Introducir la estrategia de elaboración de Proyectos Integrados como eje del cambio, que provoque aprendizajes significativos en los alumnos, ya en el presente, y con repercusión en el contexto.
- Generar las condiciones para que el profesorado organice su propia innovación en el centro, y diseñe y planifique mejoras y nuevos modos de trabajo en el aula.
- Experimentar modos de trabajo cooperativo con el profesorado que, a su vez, pasen a ser experimentados por ellos mismos, dentro de sus aulas.
- Generar estructuras de centro que hagan viable la innovación, y creen redes de colaboración con las familias, organismos y agentes sociales del contexto.
- Utilizar la metodología de la Investigación-Acción, ya que favorece un proceso de innovación en espiral.
- Introducir la evaluación del proceso realizado y la valoración del trabajo del profesorado.

2.4. Metodología de investigación del proceso de innovación

Se utilizó la metodología de la Investigación-Acción por su capacidad para hacer que los propios profesores fueran protagonistas del proceso y provocara, por un lado, la reflexión sobre su propia práctica, y por otro, el compromiso con una mejora de su práctica docente.

Entendemos la metodología de Investigación-Acción (Elliot, 1990; Pérez Serrano, 1994; Imbernón, 2002; Latorre, 2003; García Llamas, 2008; Río Sardonil, 2008) como agente y promotor de los cambios educativos desde dentro de la propia escuela, a través del desarrollo de una cultura institucional basada en la posibilidad de provocar cambios y transformar la realidad social.

Por otra parte, esta metodología, utilizada con el profesorado en su proceso de desarrollo como equipo docente innovador, nos remite a un modelo de escuela en un constante proceso de renovación, de aprendizaje y de mejora e innovación, y a una concepción del proceso educativo, desde los paradigmas socio-crítico y de la complejidad, donde la organización se desarrolla en un continuo proceso de aprendizaje.

Este proyecto está planteado de forma intencional, sistemática y “porque hay un objetivo explícito de cambio, es necesaria una adecuada planificación en la que se define el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario y las dinámicas apropiadas para conseguirlo” (Murillo y Muñoz Repiso, 2002, p.18).

Murillo (2002), acudiendo a diversos autores, define los términos “Cambio”, “Innovación”, “Reforma”, “Mejora de la escuela”, “Cambio institucional”.

En este proyecto de investigación se opta como finalidad por el término “innovación” ya que la innovación “pretende alterar ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dirección renovadora de la existente” (González y Escudero, 1987, p.16).

Se plantea teniendo en cuenta las características de las innovaciones educativas que:

- Tratan de introducir cambios positivos o mejoras dentro de los Centros.
- Su propósito es la de provocar cambios que proporcionan una mejora de la problemática, se realiza con unas características y recursos determinados.
- Dentro de un determinado contexto institucional o social y en un marco espacio-temporal, afecta a factores implicados en los procesos educativos en sus contextos.
- Suponen un proceso formativo que hace crecer personal e institucionalmente a todos los implicados.
- Suponen considerar la formación y el cambio como un ingrediente del trabajo profesional, ya que la innovación debe llegar a ser un mecanismo de autorregulación de la enseñanza y el motor del progreso profesional del profesorado, y éste debe considerar la innovación como parte de su formación continua y de un proceso de investigación sobre su práctica (Cañal de León, 2002).
- Promueven cambios significativos para los profesionales ya que mejoran la situación anterior, son compatibles con las necesidades detectadas y con las aspiraciones y valores de los potenciales usuarios, tienen capacidad de contraste, son observables los resultados y poseen un bajo nivel de complejidad.

Su planteamiento y desarrollo responde a un modelo de “organizaciones que aprenden” en el que la comunidad educativa va generando un movimiento de cambio de abajo-arriba (Muñoz-Repiso, 2004) que permite tomar decisiones sobre lo que en cada momento se entiende como aprendizajes situados en un contexto concreto, (Lave y Wenger, 1990) capaces de desarrollar en el alumnado competencias interactivas y colaborativas.

Esta concepción impulsa la formación de un profesorado reflexivo, que cree en las posibilidades de la educación para provocar cambios y transformar la realidad social, investiga a partir de su propia práctica e impulsa el cambio, provocando procesos de análisis-formación-innovación-mejora, y comparte la experiencia educativa, desde planteamientos de investigación-acción.

Para la realización de todo el proceso se han diseñado los siguientes instrumentos y estrategias. Señalamos algunos entre los más significativos y que han favorecido la reflexión individual y colectiva del profesorado y la posterior toma de decisiones de forma conjunta por el profesorado:

Relato comunicativo: Evaluación inicial

Se parte de un guion que recoge el modo de trabajo del profesor en el aula. Se busca obtener una narración reflexionada en torno al trabajo con los alumnos, en el día a día, describiendo las estrategias utilizadas. Estas estrategias, una vez analizadas y contrastadas por el equipo vuelven a formar parte de la reflexión conjunta.

Cuestionarios de autoevaluación

Recogen situaciones vividas, estrategias utilizadas, cambios detectados por el propio profesor en su modo de trabajo. Es un instrumento de metacognición.

Debates dentro de cada centro e intercentros

Se establece como el lugar ordinario para la reflexión y el debate sobre modo de trabajo en el aula, la búsqueda conjunta de estrategias y la toma de decisiones respecto a dichas estrategias.

Reuniones con equipos directivos y equipos dinamizadores

Se realizan observaciones en los distintos ámbitos/órganos del centro, relacionadas con las cuestiones clave, en coherencia con el marco teórico y los objetivos.

La perspectiva comunicativa exige el establecimiento de un diálogo previo a la observación, para poner en común los objetivos de la misma. Igualmente, un diálogo posterior, para validar los resultados obtenidos.

Diario del proyecto

El diario es el instrumento que recoge información pertinente y actividades ordinarias. Constituye un soporte en el que se valora la oportunidad, pertinencia y el desarrollo de las otras técnicas empleadas (Tójar Hurtado, 2006).

Cuestionario de evaluación final

El cuestionario se compone de 10 preguntas mixtas (con preguntas cerradas y abiertas) referidas al modo de intervención, al cambio de roles y al cambio de paradigma. Ayudan al profesorado a reflexionar sobre los cambios que se han dado, favoreciendo el análisis sobre lo que hacían antes y lo que hacen después.

Para el análisis de la información extraída y que han favorecido la toma de decisiones se ha utilizado la técnica del análisis de contenido, de carácter cualitativo. Para ello, se ha procedido a la reducción de los datos obtenidos mediante la separación en unidades, la identificación y clasificación de unidades o categorización, y la síntesis y el agrupamiento (Tójar Hurtado, 2006).

La triangulación de datos y de investigadores que aportaban los distintos puntos de vista de lo que estaba sucediendo en el proceso, fue el modo ordinario de proceder previamente establecido.

Fases del proyecto

Año 2009

Fase 0: Contextualización y planificación del proyecto.

Fase 1: Diseño del proyecto y Planificación de la Acción formativa.

Fase 2: Organización del Plan de actuación.

Año 2010

1.- Trabajo con los distintos equipos (UES, Vicegerencia, MINED) para la elaboración de la planificación de año.

2.- Realización de los procesos de formación continuada con el grupo de profesorado seleccionado.

3.- Publicación de las condiciones para la selección de un Centro Educativo concreto.

4.- Evaluación intermedia de las acciones llevadas a cabo.

5.- Puesta en práctica de las estrategias innovadoras en los Centros Educativos de referencia de cada profesor participante de la formación.

6.- Elaboración de las Memorias Técnica y Económica.

Año 2011

- 1.- Realización de los procesos de formación continuada con los grupos de profesorado seleccionado: grupos 1 y 2.
- 2.- Realización de proceso de Formación del profesorado de un Centro Educativo concreto seleccionado.
- 3.- Celebración del Primer Congreso de Innovación Educativa en El Salvador.
- 4.- Evaluación de la acción con profesorado y con organismos oficiales implicados.
- 5.- Elaboración de las Memorias Técnica y Económica.

Año 2012

- 1.- Continuación de los procesos de formación continuada con los grupos de profesorado seleccionado: grupos 1 y 2.
- 2.- Continuación de proceso de Formación del profesorado del Centro Educativo seleccionado.
- 3.- Realización de proceso de Formación del profesorado con 2 redes de Centros Educativos seleccionados.
- 4.- Celebración del Segundo Congreso de Innovación Educativa en El Salvador.
- 5.- Evaluación de la acción con profesorado y con organismos oficiales implicados.
- 6.- Elaboración de las Memorias Técnica y Económica.

Fase 3: Seguimiento y cierre del Proyecto

Año 2013

- 1.- Seguimiento de las innovaciones implementadas en los Centros Educativos.
- 2.- Coordinación con Directores Departamentales para el inicio de nuevos procesos en otros Centros Educativos.
- 3.- Comunicación del Proyecto en distintas Universidades, Congresos y foros profesionales.

Evaluación del Proyecto

Se realizaron varias evaluaciones de proceso por parte de los distintos equipos con los responsables del proyecto, dependiendo del momento de cada grupo de profesores, sobre los avances percibidos, su propia capacidad para elaborar autónomamente proyectos y sobre la comunicación y la devolución que se les hacía de sus progresos.

La evaluación final permitió constatar la valoración y satisfacción del profesorado por todo el proceso realizado y los avances en las relaciones interinstitucionales.

2.5. Resultados

De los distintos instrumentos elaborados, se han ido extrayendo datos a lo largo del proceso que han ido ayudando a la progresión del mismo. Y de la evaluación final, que ponía en relación el modo de trabajar el profesorado antes y después del proceso destacamos los siguientes resultados:

Referidos al modo de intervención de los formadores:

- El modo de asesoramiento en donde se tiene en cuenta las experiencias del profesorado, ha sido percibido por el 92% de los profesores participantes como un modo de intervención respetuosa y potenciadora de sus capacidades y de sus posibilidades.
- La estrategia de cooperación ha favorecido que el aprendizaje se diera en todas las direcciones y todos se sintieran llamados a aportar.
- Más del 80% del profesorado reconoce que el proceso de formación vivido ha supuesto un aprendizaje muy significativo, expresado en estos términos: “Mucho de lo que soy como profesor se lo debo a este proceso...” “He aprendido a tener una visión diferente de lo que es enseñar...”

Referidos al modo de intervención del profesorado en el aula

- El 90% señala que, con esta metodología de trabajo, se cambia el modo de planificar y de preparar las clases, se establecen diferentes relaciones en el aula, cambia el modo de organizar el currículo, y aparecen nuevas estrategias para implicar a la comunidad educativa, etc.
- Un 57% de los profesores reconocen que, a pesar del alto número de alumnos del aula, este modo de trabajo potencia la participación de todos sus alumnos y acoge, de forma universal y abierta sus intereses y todas las propuestas de aprendizaje que puedan surgir de ellos. Mientras que el 43% sigue teniendo dificultades para poner a sus alumnos en una postura activa y participativa.
- Algunos de estos profesores (32%), manifiestan que utilizan la tutoría y la ayuda entre iguales y otras estrategias que permiten que los alumnos se ayuden mutuamente.

Referidas al cambio de paradigma

- Un 90% del profesorado subraya que la propia metodología de Proyectos Integrados dirige la atención a los intereses del alumno, a su aprendizaje, a la diversidad de capacidades y motivaciones ya que el alumno se convierte en el primer referente.
- El profesorado ha reconocido que este modo de trabajo sitúa de forma natural al alumno como protagonista, investigador y constructor de su propio aprendizaje, y al profesor como mediador y facilitador que acompaña y da pistas al alumno cuando aparecen dificultades, dudas y obstáculos en el proceso de aprendizaje.
- Un 67% formula dificultades que percibe en este modo de trabajo, relacionadas con los procedimientos que están establecidos oficialmente y por los limitados recursos con los que cuentan. Piensa además, que se necesita una formación específica para trabajar de esta nueva manera.
- Un 74% afirma que este modo de trabajo ha producido cambios significativos en las aulas. Una vez activada y acompañada su reflexión docente y su trabajo en equipo, los profesores han dado pasos significativos en sus planteamientos y en su modo de trabajar en el aula.

Referidas al cambio de roles

El 100% del profesorado dice que el alumnado muestra entusiasmo ante el nuevo modo de trabajo y se reconoce como protagonista de su propio aprendizaje, lo que favorece su autoestima y su responsabilidad ante la tarea; aprende de forma activa y participativa; es él quien administra su trabajo, sus tiempos y sus actividades; puede relacionar los aprendizajes con la vida y con la realidad cotidiana que le rodea.

El 87% del profesorado señala, además, que con esta metodología, el estudiante, desde el principio del Proyecto, es autónomo en su trabajo: tiene información sobre lo que va a aprender, el camino que ha de seguir para llegar al fin propuesto y el modo de conocer la calidad de los resultados; obtiene, además, productos de su aprendizaje que le permiten autoevaluarse. Aprende desde la investigación individual, el trabajo en equipo y la cooperación entre iguales. Experimenta el gusto por aprender y descubrir nuevos conocimientos.

Un 72% ha vivido que lo que aprenden sus alumnos puede ayudar a mejorar su entorno social, lo que aumenta su responsabilidad y compromiso como ciudadanos.

Un 80% del profesorado manifiesta que “ahora escucha más”, “no dedica todo el tiempo a explicar”, “ha aprendido a esperar a que el alumno busque las respuestas que necesita” y, sin embargo, tiene que prepararse mejor sus intervenciones en el aula y planificar el trabajo, teniendo en cuenta a sus alumnos y el currículo correspondiente, lo que añade una importante dificultad.

Referidas a la aplicación de la metodología de Proyectos Integrados

- El 63% del profesorado afirma que sus Proyectos están vinculados de forma ordinaria a necesidades del entorno formuladas por sus alumnos, y el 100% los reconoce vinculados a los intereses de los alumnos. Son muchas las respuestas que hablan de que en los centros educativos

donde se lleva a cabo esta metodología de Proyectos integrados “entra la vida”, “se tiene sensibilidad por cuidar a nuestro Planeta”, “se dedican a enseñar lo que verdaderamente importa a los alumnos”. Esto hace que los estudiantes comprendan mejor sus raíces, “descubran las potencialidades y las necesidades de su país”. “En consecuencia, valoren y amen a su país y puedan ser unos ciudadanos responsables porque van creciendo con estos conocimientos”. Los proyectos llevados a cabo por unos y otros sitúan “el aprendizaje en la dirección del interés del niño por aprender y por valorar y apreciar los valores y riquezas de sí mismos y de los otros, de sus entornos, de sus paisajes, del mundo global”.

- Un 56% del profesorado ha hecho partícipe a distintos organismos de la Comunidad de los aprendizajes realizados en la Escuela o ha partido en su elaboración de un proyecto de alguna necesidad detectada en su Comunidad. Con esta estrategia se posibilita “el compromiso de la comunidad educativa con el contexto cercano, con la respuesta a sus necesidades y con la formación de un ciudadano responsable”.

Se han elaborado y puesto en práctica en las aulas de los profesores correspondientes más de 500 Proyectos Integrados. Algunos de ellos fueron presentados en los dos Congresos de Innovación Educativa celebrados en los años 2011 y 2012 en San Salvador, tales como: “¿Podemos vivir sin el agua?”, “Lugares ecoturísticos de mi pueblo”, “Matemática indígena”, “Los adultos a trabajar y los niños a estudiar”, “Conozcamos nuestros derechos y deberes”, “Green Pharmacy”, “Biografías de los escritores salvadoreños”, “Salvemos el Ocotillo”, “La guerra civil en El Salvador”, “Las ondas locas”, “Leyendas de nuestro país”, “¿Qué hay con el VIH?”, “¿El sol llegará a apagarse?”, “¿Por qué los aviones vuelan?”, etc.

Algunos profesores recuerdan frases de sus alumnos:

“Lo que más me gusta es que aprendemos haciendo”. A mí “me ha despertado el interés por la investigación” y a mí “las ganas de aprender más”. Profe, “esto nos ha gustado, sigamos trabajando de esta manera”. En mi equipo hemos hecho un buen trabajo y hemos conseguido que nuestros padres colaboren en ello. Hemos mejorado el parque y nos van a poner en el periódico. Profe, ¿Hacemos otros proyectos?... Son algunos de los comentarios que han hecho los alumnos de 8º grado a propósito de la evaluación del último “Proyecto Integrado” que hemos desarrollado en el aula.

2.6. Conclusiones

Los resultados del proceso de Investigación-Acción nos han permitido formular algunas conclusiones importantes:

Sobre el modelo de formación del profesorado empleado

Cuando se realiza una “formación situada”, es decir una formación que pone al profesorado en el escenario de su trabajo ordinario y le entrena en habilidades y estrategias, a partir de situaciones simuladas, con las que se familiariza y comparte con sus colegas, los profesionales van superando los obstáculos que separan su práctica de los nuevos planteamientos realizados.

Esta formación que trabaja trayendo al presente lo que el profesorado maneja de forma ordinaria en sus aulas, le pone a reflexionar sobre ello, en su Zona de Desarrollo Próximo, y construye a partir de ahí el nuevo escenario de actuación, hace la diferencia con una formación teórica, que intenta hacer sus aplicaciones, a partir de conocer experiencias y ejemplos prácticos.

Este modelo de formación de profesorado supone, por tanto:

- Trabajar con las herramientas que al profesorado le son familiares: la actuación con sus alumnos, sus estrategias y los recursos del entorno en el que está.
- Utilizar el diálogo y la interacción con los colegas y compartir con ellos sus planteamientos teóricos, de forma que puedan llegar a formular nuevas claves para su actuación.
- Facilitar un clima de confianza y de respeto mutuo, para que cada uno se arriesgue a poner en común su práctica diaria y arriesgar nuevas propuestas de forma creativa.
- Proveer de nuevos planteamientos, estrategias y claves para la actuación futura.

- Favorecer procesos continuos de formación.
- Aprender cuándo ha llegado el momento de que el facilitador vaya actuando, cada vez menos, y siempre después de que se haya dado un nuevo paso y se haya provocado la necesidad de ayuda.
- Poner en manos del profesorado los procesos de cambio y favorecer innovaciones que lleguen a institucionalizarse en los Centros Educativos.
- Ayudar a que el profesorado se apropie de su tarea y reflexione sobre ella.
- Realizar un auténtico trabajo cooperativo construyendo en equipo nuevos planteamientos educativos, nuevas propuestas para el aula, en definitiva pensar juntos en la escuela que sueñan y hacer ensayos que permitan experimentarla.
- Involucrar a los estudiantes, a las familias y a las Instituciones del contexto para que redunde en un compromiso con la realidad social que les toca vivir.

Sobre los cambios que se han dado en el modelo educativo

Podemos decir que el profesorado ha reflexionado sobre su rol y ha puesto en primer término el proceso de aprendizaje y el protagonismo del estudiante.

Trabajar con todo el profesorado del centro, involucrando a los responsables del Centro y a los coordinadores educativos ayuda a la coherencia y a la búsqueda de innovaciones que puedan permanecer en el tiempo. Una vez más nos reafirmamos en que para que las innovaciones puedan suponer cambios es necesario persistir en la idea de la necesidad del trabajo en equipo y el trabajo en red con otros centros, a través de encuentros y de plataformas virtuales que permiten mantener viva la motivación y actúan como acicate para cuando aparece el cansancio y la dificultad en unos o en otros profesionales.

También es necesaria la creación de estructuras educativas de centro y locales, que sigan reflexionando en la dirección de una formación cada vez más actualizada.

Un elemento fundamental que ha ayudado a realizar este cambio en los roles del profesor y del estudiante, ha sido la metodología de los Proyectos Integrados, que no sólo ha supuesto hacer las cosas de manera diferente con relación a los contenidos y a las áreas curriculares, sino que también ha cambiado las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula con el alumnado, entre el profesorado y con todos los componentes de la comunidad educativa, etc.

Esta metodología ha actuado, además, como eje sobre el que se han integrado los intereses del alumno con los contenidos curriculares, a la vez que ha hecho posible la sistematización de los aprendizajes que el estudiante ha de integrar. Ha puesto a los estudiantes en situación de defender sus ideas, de mostrar sus aprendizajes, de aprender de los compañeros, de atreverse a mostrarse más allá de la escuela, a toda la comunidad educativa local.

En definitiva, el aprendizaje ha pasado de las manos del profesor a las manos del estudiante. El profesor ha dejado de pensar que todo lo que sucede en el aula depende de él. Sin embargo es necesario una formación que desarrolle en el profesorado la competencia de la acción mediadora, de forma que se consolide este modo de actuación.

Del análisis de datos y del conjunto de proceso realizado podemos constatar que el profesorado ha descubierto su faceta de profesores reflexivos, capaces de implicarse en la tarea educativa y de implicar a otros, con el fin de promover cambios en su entorno.

2.7. Límites y propuesta de futuro

Este proceso de Investigación-Acción ha tenido un límite impuesto por la duración del Proyecto, puesto que para consolidar los procesos de innovación realizados hubiera sido necesario un lapso de tiempo más amplio que permitiera el acompañamiento a las situaciones diversas que han quedado establecidas, pero de forma incipiente.

Dado que varios de los responsables educativos han participado de la formación y el seguimiento del trabajo realizado en los Centros, algunos procesos tienen garantía de llegar a la institucionalización de las innovaciones iniciadas.

REFERENCIAS

- Algás, P. *et al.* (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Alvarez, M. (2008, julio). *Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo*. Ponencia en el V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, España.
- Blanchard, M. (coord.). (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas*. Madrid, España: Narcea.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid, España: Narcea.
- Blanchard, M., Muzás, M.D. y Jiménez, M. (2014). Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador. *Tendencias pedagógicas*, 23, pp. 237-256.
- Cañal de León, P. (2002). *La Innovación Educativa*. Madrid, España: Akal.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, United States: Mac Millan.
- Elliott, J. (1990). *Investigación – acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén, Israel: Hadassah Wizo Canada Research Institute.
- García Llamas, J.L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60(4), pp. 89-105.
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humanitas.
- Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. *Patio, Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Imbernón, F. (coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The Project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), pp. 158-180. Recuperado de: <http://books.google.com.mx/books?id=gmKZ3t8zluoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (22 agosto 2014)
- Martínez Beltrán, J. M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid, España: Bruño.
- Montero Mesa, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación educativa*, pp.69-88.
- Mossuto, M. (2009). *Problem-based learning: Student engagement, learning and contextualised problem-solving*. Commonwealth of Australia: NCVER.
- Muñoz Repiso, M. (2004). El futuro de la mejora de la Escuela en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 72-75.
- Murillo, J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, J. y Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona, España: Octaedro y CIDE.
- Muzás, M.D. y Blanchard, M. (2014). Metodología de Proyectos Integrados. En M. Blanchard (coord.), *Transformando la sociedad desde las aulas*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona, España: Graó.

- Prieto Sánchez, M.D. (1999). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional. En C. Genovard y J.A. Beltran Llera (coords.), *Psicología de la instrucción*. Madrid, España: Síntesis.
- Rio Sardonil, D. (2008). *Métodos de investigación en educación*. Madrid, España: UNED.
- Rodriguez, A. et al. (2011). *A vida nas escolas*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf?sequence=1>
- Skiba, D. y Barton, A. (2006). Adapting your teaching to acomodate the net generation of learners. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 2.
- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid, España: Santillana.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- Unesco (1990). *Informe de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris, Francia: UNESCO
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

SOBRE LAS AUTORAS

Mercedes Blanchard Giménez. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Miembro del grupo de Investigación "EMIPE". Master en Tecnologías aplicadas a la Educación. Áreas de Investigación-innovación: Inclusión y Atención a la Diversidad, Metodologías Inclusivas, Acción Tutorial, Dinamización y Asesoramiento del Profesorado, Departamento de Orientación.

Maria Dolores Muzás Rubio. Profesora Honoraria de la UAM. Asesora de Centros Docentes. Desarrolla su labor investigadora en el campo de la Formación Continua del Profesorado. Áreas de Investigación-Innovación: Inclusión y Atención a la Diversidad, Evaluación de Centros y procesos de Calidad, Departamento de Orientación. Metodologías Inclusivas, Acción Tutorial.