

Enrique Javier Díez Gutiérrez y
Juan Ramón Rodríguez Fernández (Dir.)

Educación para el Bien Común

Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente

Enrique Javier Díez Gutiérrez
y Juan Ramón Rodríguez Fernández (Dir.)

Educación para el Bien Común

Hacia una práctica crítica, inclusiva
y comprometida socialmente

Colección Universidad

Título: *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*

Primera edición: febrero de 2020

© Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández (Dirs.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-56-3

Diseño y producción: Editorial Octaedro

ÍNDICE

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	5
ACTITUDES Y PREJUICIOS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS ACERCA DE COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE DISCRIMINACIÓN.....	7
POR UNA [CO]CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD: DIÁLOGOS EN TORNO A REGISTROS DE UNA TRAYECTORIA DE TRABAJOS POR PROYECTOS	20
EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y PÚBLICA DEL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES Y SU IMPORTANCIA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA	31
EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD Y LA COEDUCACIÓN	41
EL SEXTING ¿UN NUEVO MEDIO PARA REPRODUCIR EL SEXISMO Y EL AMOR MITIFICADO?	43
PROYECTO MIRADAS: VÍDEO PARTICIPATIVO PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO	54
DISCURSOS Y PRÁCTICAS HETERONORMATIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONTRIBUCIONES DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y QUEER	66
INNOVACIÓN COEDUCATIVA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE EL CURRÍCULUM DEL GRADO DE MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA	79
INVISIBILIDADES SOCIALES, IDENTIDADES DE GÉNERO Y COMPETENCIA NARRATIVA EN LOS DISCURSOS HISTÓRICOS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	89
DESHACIENDO EL GÉNERO EN EDUCACIÓN. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN TALLER DE GÉNERO EXTREMO PARA LA PREVENCIÓN DEL SEXISMO Y LA LGBTFOBIA	104
EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA SEXUAL SUFRIDA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS.....	114
DISCURSOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL LESBIANISMO: LOS CUENTOS CON “ORGULLO” COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	124
ACTITUDES SEXISTAS EN ADOLESCENTES DE CENTROS ESCOLARES	136
SEXISMO Y SU VÍNCULO CON LA VIOLENCIA ESCOLAR, UN ESTUDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS	145
REFERENTES LGTBI EN EDUCACIÓN.....	157
SENTIR EDUCATIVO: EXPECTATIVAS DE FUTURO DE CUATRO MUJERES GITANAS UNIVERSITARIAS.....	171
EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA.....	185
LA INCLUSIÓN SE CONSIGUE CON LA EQUIDAD: LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS RESPECTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	187
DEL DESARROLLO INDIVIDUAL A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: POTENCIALIDADES DE LOS MODELOS APS PARA AFRONTAR LAS NECESIDADES Y RETOS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA	201
LA EXTENSIÓN DE LA CAPACIDAD DE LECTURA COMPRENSIVA COMO DERECHO HUMANO Y FACTOR DE INCLUSIÓN SOCIAL	210
DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN ¿DE QUÉ HABLAMOS?.....	219
LA DISTRIBUCIÓN ECONÓMICA Y DESIGUALDAD EN LOS MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS EN CLAVE DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	230
CRITICAL THINKING LAB. MAYÉUTICA PARA MILLENIALS	242
EL FOMENTO DE LOS VALORES SOCIALES EN EL AULA Y LA CONSTITUCIÓN DE UNA SOCIEDAD CÍVICA, INFORMADA, CRÍTICA Y SERIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE TEÓRICO-PRÁCTICO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL.....	252
LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS/AS Y JÓVENES GITANOS COMO UN DERECHO	260
LA DESACELERACIÓN COMO PRÁCTICA EDUCATIVA	273
LA ESCUELA LAICA. HACIA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA	286
DEPORTE DE ÉLITE Y DISCAPACIDAD, EL RETO DE LA CONCILIACIÓN DEL ESTUDIO Y EL DEPORTE	299
FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO	315
ANÁLISIS COMPARADO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN ESPAÑA RESPECTO AL DESARROLLO DE LAS METAS DE LA AGENDA 2030	317

EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?	326
EXPERIENCIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ACERCA DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	335
EVOLUCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO TRAS EXPERIMENTAR LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO ROMA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGONISTAS.	349
LA METODOLOGÍA DOCENTE ADECUADA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN CRÍTICOS Y REFLEXIVOS EN SUS PRÁCTICAS EXTERNAS: UN ESTUDIO AL ALUMNADO DE PEDAGOGÍA	357
CONSTRUYENDO ESPACIOS DE CRÍTICA SOCIAL Y PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	366
ALFABETIZACIÓN CRÍTICA Y MICROPOLÍTICA DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONSCIENCIA TRANSFORMADORA Y JUSTICIA RELACIONAL.....	378
¿QUÉ ES LA DIVERSIDAD Y QUÉ APORTA A UN AULA?: CREENCIAS DOCENTES PARA UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	386
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL.....	393
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN DE PROGRAMACIONES EDUCATIVAS DE DESARROLLO EMOCIONAL EN CENTROS	401
¿ESTÁN PREPARADOS LOS FUTUROS DOCENTES PARA INCLUIR A LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO PROTAGONISTAS DE LOS CONTENIDOS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE AULA?	416
PROFESORADO INCLUSIVO EN LA UNIVERSIDAD: ¿QUÉ LES CARACTERIZA?	427
EDUCACIÓN EMOCIONAL APLICADA AL APEGO INSEGURO	438
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FORMACIÓN PROFESIONAL	452
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.....	463
EDUCAR EN EL DECRECIMIENTO: UNA PERSPECTIVA NECESARIA EN AGROECOLOGIA ESCOLAR.....	465
LA EDUCACIÓN COMO RESISTENCIA. EXPERIENCIAS EN SECUNDARIA.....	480
LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE REM Y EL PARADIGMA DIALÓGICO-PARTICIPATIVO	495
RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LAS Y LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN: UN RECORRIDO POR LA LITERATURA RECIENTE	519
ENTRE LA EMOCIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ESTUDIO CON PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN FORMACIÓN	535
DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: UN ESPACIO IDÓNEO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA	544
LA APLICACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CRA DE LOZOYUELA (MADRID). UN ESTUDIO DE CASO.	557
EDUCACION INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ.....	573
RELEVANCIA DE EDUCAR PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS DESDE LA PRIMERA INFANCIA	575
SANANDO NUESTRAS ESCUELAS EDUCANDO EN Y PARA LA CONVIVENCIA	584
LA PROTECCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL INTERNACIONAL. RETOS Y AVANCES EN LA SOCIEDAD PLURAL DEL SIGLO XXI	593
INTERCULTURALIDAD: ¿REALIDAD O UTOPIA?.....	601
CONOCER ESTEREOTIPOS Y PLANTEAR ESTRATEGIAS DE INTERCULTURALIDAD	613
EFICACIA DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE CONOCIMIENTOS EN RESUCITACIÓN CARDIOPULMONAR (RCP) EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	621
LA INTERCULTURALIDAD COMO ELEMENTO DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE JÓVENES DE 2ª GENERACIÓN.....	630
EDUCACION EMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA	643
INCLUSIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE MADRID. UN ESTUDIO DE CASO DE LAS AULAS DE ENLACE.	650
“EDUCACIÓN POPULAR COMO HERRAMIENTA ANTIRRACISTA: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA UNA ENSEÑANZA DECOLONIAL”	660

EVOLUCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO TRAS EXPERIMENTAR LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO ROMA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGONISTAS.

Eugenia Fernández Martín
Universidad de Málaga

PALABRAS CLAVE

Educación superior, Formación Universitaria, Metodología, Trabajo de Investigación, Transformación Cultural, Transformación Social.

RESUMEN

En el presente estudio de casos se pretende dar respuesta a si el uso de ciertas metodologías -tan innovadoras y de actualidad como el trabajo por proyectos de investigación- son las más adecuadas para formar futuros profesionales de la educación. Por ello se pretende analizar y comprender en qué medida y en qué dimensiones ha evolucionado y se ha transformado el alumnado universitario que experimentó la metodología docente del trabajo por proyectos propio de Proyecto Roma desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado de pedagogía de la Universidad de Málaga (España). Debido a la naturaleza, pretensión y diseño de la presente investigación, y en coherencia con los objetivos que se pretenden, las estrategias de recogida de información fueron: grupo focal de discusión, observación, cuestionario inicial no estandarizado y análisis de documentos.

Entre los principales resultados hallados en esta investigación, se encontraron cambios significativos y una evolución evidente del alumnado universitario en cuanto a las dimensiones del ser humano de cognición y meta-cognición, lenguaje y comunicación, afectividad, y autonomía. Arrojando evidencias en cuanto al grado y dirección de esta evolución personal, cultural y social, como se desarrolla a lo largo del escrito.

Se concluye que, en el contexto educativo universitario, ésta metodología docente es capaz de formar un alumnado -y futuros profesionales de la educación- más comprometido, reflexivo y crítico. (219 palabras).

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En estos momentos de cambio donde la innovación educativa en la formación inicial tiene un papel fundamental (Fernández, 2018), es de vital importancia considerar qué metodologías docentes son las más adecuadas para lograr profesionales de la educación reflexivos y críticos. En este sentido, en la actualidad hay un especial interés en trabajar con una metodología por proyectos, pero es más importante aún saber si nuestro alumnado universitario -y futuros profesionales de la educación- experimentan realmente una transformación y evolución académica, profesional y personal tras hacer suyo este tipo de metodología. Preocupaciones a las que se intenta dar respuesta en este estudio.

En la formación inicial de los profesionales de la educación, la metodología del trabajo por proyectos de investigación, propia del Proyecto Roma (López Melero, 2014; 2018), puede desarrollar habilidades específicas y esenciales como es el cuestionamiento, la investigación e indagación continua (Day, 2005), y el pensamiento crítico (Tardif, 2004).

Es decir, aprender a ser un profesional reflexivo (López Melero, 2014; 2018) y no un técnico.

De ahí la importancia de relacionar en todo momento la teoría con la práctica, o la reflexión y la acción (Melief et al., 2010), desde una perspectiva práctico-reflexiva (Cochran-Smith, 2004; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Stenhouse, 1985, 1987; Schön, 1992) de manera que en las aulas universitarias se aprenda y vivencie una manera activa de construir el proceso de enseñanza y aprendizajes, es decir, como personas autónomas, de forma que el alumnado deja de ser un receptor de contenidos, teorías y normas. Del mismo modo, desde una perspectiva crítica (Ortiz y Romero, 2000; Fernández Martín, 2018; y Fernández y Farzaneh, 2018) analizando, razonando y cuestionando la cultura preestablecida se puede aportar a nuestro alumnado beneficios en cuanto a su formación como profesional que piensa y reflexiona.

La metodología del trabajo por proyectos es un facilitador para emplazar estrategias como poner en cuestión, hacer preguntas inteligentes (Álvarez, 2009), y se promueve además un desarrollo en el alumnado en todas las dimensiones del ser humano, como la cognición y metacognición, la comunicación, los afectos y la autonomía (López Melero, 2014; 2018). Estas dimensiones del ser humano, que se desarrollan con el trabajo por proyectos de investigación conforme al Proyecto Roma (López Melero, 2003; 2004; 2013; 2014; 2015; y 2018), se exponen brevemente a continuación:

- Cognición y metacognición
Pensar. Donde figuran subprocesos como la capacidad de planificación, las clasificaciones, categorizaciones, organización de espacios y tiempos,...
- Comunicación
Comunicarse. Referido a todo lo relacionado con la vasta amplitud del lenguaje, como la codificación y la decodificación,...
- Afectos
Sentir, amar. Es la dimensión donde encontramos las emociones y sentimientos, aquí figuran los valores, las normas, las actitudes y los comportamientos del ser humano.
- Autonomía
Actuar. Dimensión vinculada al movimiento, referida no solo a la autonomía física y la personal, sino también, y no menos importantes, la autonomía social y la moral.

Por ello, es primordial promover el desarrollo de habilidades esenciales e ineludibles para un profesional de la educación comprometido con la sociedad como son el trabajo conjunto y colectivo (Hargeaves y Fullan, 2014), cooperativo y democrático (Fernández- Martín y Farzaneh, 2018), así como promover la convivencia en las aulas y el valor de las diferencias (López Melero, 2018), lo que es la base del trabajo por proyectos de investigación.

Se hace patente la necesidad de unos profesionales de la educación con una sólida preparación pedagógica, psicopedagógica, antropológica, filosófica, y sociológica (Fernández Martín, 2018), para relacionar esa teoría con su práctica docente de manera constante (Fullan et al., 2015). Por ello, es fundamental desarrollar aprendizajes basados en situaciones problemáticas (López Melero, 2014; 2018), basados en la reflexión de la investigación (Melief et al., 2010; Korthagen, 2011), y por tanto, asegurarnos de formar un profesional culto, crítico y comprometido con la sociedad en la que vivimos.

OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación se centra en indagar, analizar, conocer y comprender en qué medida y en qué dimensiones ha evolucionado y se ha transformado el alumnado universitario que llevó a cabo el trabajo por proyectos propio de Proyecto Roma desde la perspectiva de sus protagonistas.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar, conocer y comprender la evolución que han experimentado los protagonistas de este estudio, y en su caso, en qué medida estas dimensiones del individuo han sido afectadas.

- Indagar, analizar y comprender el impacto del Proyecto Roma en la manera de pensar, comunicarse, sentir y actuar en el desarrollo personal y social de este alumnado.

METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza, pretensión y diseño de la presente investigación, y en coherencia con los objetivos que se pretenden, se ha realizado un estudio cualitativo, concretamente mediante la estrategia de estudio de casos, para así conocer y comprender la realidad del foco de estudio y la idiosincrasia de las relaciones, sin deformarlas. Según la clasificación de Stake (1988), es un estudio de casos intrínseco ya que se trata de alcanzar una pretensión muy concreta en un sistema claramente delimitado, centrado en un contexto particular (Simons, 2011), en este caso, conocer el impacto de una metodología educativa concreta en el alumnado universitario de pedagogía, en un contexto educativo.

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra comunitaria e intencional de 54 sujetos procedentes de una población no clínica de estudiantes del grado de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, cuya selección fue por el rasgo común de haber experimentado el trabajo por proyectos siguiendo la línea del Proyecto Roma. La muestra del estudio, como es tradicional y representativo de la realidad en grados de educación, la componen 44 mujeres y 10 hombres (Figura 1), con edades similares y una media de 20 años.

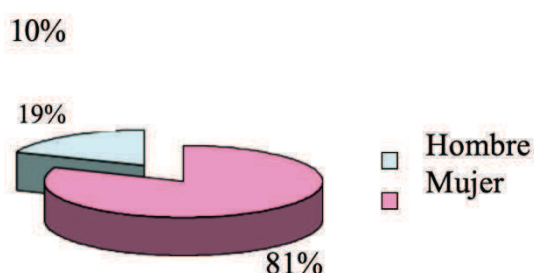


Figura1. Distribución de la muestra por género.

ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En congruencia con el diseño del presente estudio, las estrategias seleccionadas para la obtención de datos fueron las que siguen a continuación.

Grupo focal de discusión

En coherencia con la pretensión y diseño del estudio, se ha usado la estrategia de grupo focal de discusión ya que se pretende investigar lo que relatan los protagonistas de sus experiencias (Canales, 2006), en este caso estudiantes universitarios pertenecientes al grupo clase de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación que previamente habían experimentado el trabajo por proyectos de investigación propio de la metodología del Proyecto Roma. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de dos horas cada una.

Observación

Para una mayor fiabilidad, se realizó la observación de cada una de las reuniones con el grupo focal de discusión para obtener información adicional y complementaria aportada por el lenguaje no verbal, las actitudes y los comportamientos.

Cuestionarios no estandarizados

Se aplicó un ideario de elaboración propia de respuesta abierta e individual delimitado por el foco de este estudio y para orientar la conversación inicial con el grupo focal de discusión.

Análisis de documentos

Destacando los siguientes: Diario de clase del alumnado; Información recogida del foro del Campus Virtual donde se produce la interacción entre participantes; Análisis de tareas donde se incluyen reflexiones al respecto.

Para garantizar el control sobre la recogida de datos y su interpretación en este estudio, se realizó (durante y posterior al proceso de categorización) la triangulación: herramienta que aumenta la validez y calidad del estudio cualitativo (Okuda y Gómez- Restrepo, 2005).

Procedimiento y contextualización

Tras el preacceso al campo de estudio mediante la negociación y control de cuestiones éticas, se administró un cuestionario no estandarizado semiestructurado con preguntas abiertas para que orientaran el inicio de la comunicación con el grupo focal de discusión.

Las sesiones con el grupo se realizaron en los meses de marzo y abril para tratar la temática centrada en indagar los objetivos del presente estudio. La evolución de este proceso, lleva implícita la observación en el momento y lugar en el que se desarrolla, garantizándose una recogida de información adicional más complementaria y fidedigna.

En cuanto a la contextualización, el escenario de la presente investigación se desarrolla en el segundo cuatrimestre del curso académico 2018-2019, en un contexto educativo en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga donde se desarrollaron las asambleas o reuniones con el grupo focal de discusión. En coherencia con el diseño del estudio, la organización del espacio fue circular para facilitar el diálogo y la comunicación verbal y no verbal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de datos, que se realizó durante y después de la recogida de información, mediante las técnicas de organización, codificación, categorización y posterior triangulación y saturación para garantizar la fiabilidad y validez del presente estudio (Okuda y Gómez- Restrepo, 2005), se hallaron relevantes evidencias cuyos extractos se expondrán a continuación.

EVOLUCIÓN EN EL PENSAR

Se deduce una importante transformación de los participantes en este ámbito en la medida en que el alumnado se da cuenta de que se puede trabajar en el aula de una manera diferente a la habitual, muy alejada del modelo tradicional. Especialmente en la cognición y metacognición, se evidencia la evolución de este alumnado en la percepción, atención, organización y planificación, como se demuestra en los siguientes extractos.

(...) para mí ha sido más difícil pensar diferente (...) porque estaba acostumbrada a que en las aulas te lo dan todo hecho. Pero ahora veo las cosas de otra manera, más “inconformista”, analizo más las cosas, los procesos (...) e incluso en otras clases soy capaz de ver las cosas con una visión más crítica. Y me asombra porque antes era incapaz (Grupo focal de discusión, alumna de grado en pedagogía, 2019).

En la clase de hoy he aprendido a ser más reflexiva, y es lo que quiero ser en mi profesión el día que trabaje en un centro educativo o en cualquier otra institución. Me he dado cuenta de que pienso diferente no solo como alumna en el grado, sino también como persona en mi vida cotidiana. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

A mí sí que me costó trabajo planificar (...) la planificación de los aprendizajes genéricos, ... la reflexión en torno a un conflicto cognitivo-cultural, planificar siguiendo el proceso lógico de pensamiento... pero, es que tienes razón: primero hay que pensar, organizar el aula, ... el aula es un lugar para aprender a pensar. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de Pedagogía, 2019).

Conforme se desarrollaba el debate en asamblea, los comentarios de mis compañeros mostraban un cambio, una nueva manera de aprender y que tal y como comenté en asamblea, eso debe reflejarse no solo en la asignatura, sino también en nuestra convivencia en el grupo (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Se evidencia cómo el alumnado se hace consciente de la organización del tiempo y del espacio, pues es novedoso el hecho de encargarse de planificarlo junto con el profesorado. Pasan de ser *pensantes* pasivos a activos (librepensadores), reflexivos y críticos. Pensar antes de actuar, son *seres cultos*, no autómatas. Se perciben a sí mismos como protagonistas en el contexto educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

(...) creo que, simplemente, que podamos organizar nuestro espacio educativo y se nos de libertad para esto, es un inicio para aprender a planificar que te va metiendo poco a poco en que comprendas tu propio proceso de aprender (...). (Grupo focal de discusión, alumno de Grado en Pedagogía, 2019).

Nunca nos habían preguntado antes que “qué pensamos”, ni se nos ha dado la opción de “diseñar” (planificar y organizar) nada dentro del aula (...) no estábamos acostumbrados a pensar, puesto que ya pensaban por nosotros.

Cuando llegábamos a la clase, ya estaba todo decidido. Y ahora que es todo lo contrario... yo así me implico más en mis aprendizajes. (Grupo focal de discusión, alumna de grado en pedagogía, 2019).

Evolución al comunicarse

Como se evidencia en las afirmaciones de los protagonistas de este estudio, en esta dimensión es donde más se demuestra el hecho de haber experimentado un cambio profundo, en mayor medida y notoriamente el conversar, el dialogar, también destaca la escritura, expresiones artísticas, y en menor medida la lectura. El aprendizaje dialógico cobra un especial interés y protagonismo, siendo la interacción social fundamental para aprender.

Una de las cosas que más me gusta, y con las que más aprendo, es cuando hablamos en asamblea, conocer las opiniones de los compañeros, aprendes a hablar con respeto y consideración y llego a conclusiones a las que no hubiera podido llegar sin sus intervenciones (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Creo que el diálogo es esencial para aprender, aunque a veces discutamos un poco, pero creo que eso es hasta necesario (...) para llegar a un entendimiento. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

La asamblea es lo que más me gusta porque aprendo mucho más hablando y escuchando al grupo que si me dieran clase “unidireccionalmente”... además me implico más. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Yo antes nunca hablaba en clase, y ahora en las asambleas hablo mucho más porque me interesan los temas que se tocan, y disfruto compartiendo este momento con los compañeros y las compañeras (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

EVOLUCIÓN AL SENTIR /AMAR

Se aprecia un cambio paulatino en la dimensión de la afectividad, aunque se evidencia que es la dimensión menos acusada por los protagonistas del estudio, aquí destacan las emociones, sentimiento, normas, valores, actitudes y valorar las diferencias. Se demuestra cómo empiezan a considerar las diferencias como un valor, y aunque no están familiarizados con el hecho de *vivir los valores* (Maturana, 1994), empiezan a hacerlo, y se muestra una mejora entre las relaciones y la convivencia del grupo clase.

En la clase de hoy he aprendido que las normas son necesarias para que como grupo podamos convivir, y podamos respetarnos, pero una norma sin la aprobación ni el compromiso de todo el grupo, no tiene sentido. Por tanto, creo que las normas son necesarias para el aprendizaje cooperativo ya que nos permite construir una comunidad de convivencia (Documento escrito como tarea reflexiva, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Esta manera de trabajar con mis compañeros (aprendizaje cooperativo) nos facilita la convivencia con toda la clase y hemos mejorado las relaciones porque ahora nos conocemos mejor (...) porque conversamos, nos respetamos y aprendemos juntos (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

Si todos somos iguales ¿Cómo vamos a aprender unos de otros?, la diferencia es un valor porque nos enriquece. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Me he dado cuenta de que antes yo estaba en una clase pero no convivía en la clase, tenía compañeros pero no eran compañeros porque no sabía nada de ellos, solo sabía cómo se llamaban. Ahora me doy cuenta de que convivir es otra cosa (...) es aprender juntos y juntas, es respetar las normas de convivencia, es conocer y apreciar al otro (...) o a la otra. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

La verdad es que creo que somos muy buenos para planificar, somos muy buenos en pensar (cognición), en ponernos a escribir y leer información (lenguaje), y tras planificarlo, hacerlo todo y llevarlo a término (autonomía personal), pero ¿las emociones? Eso se nos escapa, pienso yo. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

EVOLUCIÓN EN EL ACTUAR

Los resultados del estudio muestran que este alumnado comprende, algunos por primera vez, como se trabaja cooperativamente, así como la autonomía que desarrollan y disfrutan al cumplir responsabilidades dentro de su grupo. La transformación en éste ámbito recae en que perciben y poseen una mayor autonomía física, personal, pero también social y moral como se demuestra a continuación en las evidencias de esta investigación.

En el desarrollo del proyecto de investigación (...) con mi grupo, veo claramente que sin mí no funcionan A., C., ni C. (compañeras del grupo), pero es que sin ellas, no funciona yo. Todas somos importantes y cuando no cumplimos con nuestras responsabilidades, el grupo al completo se ve afectado. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Cuando tengo un compromiso con mis amigos y compañeros, mi implicación es mayor y me motiva más. Además, creo que es necesario (establecer compromisos y responsabilidades dentro del grupo) porque así todos nos implicamos y todos tenemos nuestra función y nuestras responsabilidades "bien claritas". (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

Durante el proyecto (...), tras la planificación del mismo, me he sentido protagonista de todo el proceso, pero al mismo nivel que los compañeros del grupo (...). (Documento escrito como tarea reflexiva, alumna de grado de pedagogía, 2019).

(...) como digo hay un cambio en mis compañeros y compañeras de clase, han cambiado su forma de pensar, de expresarse, incluso de ser, porque antes eran personas más pasivas. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

En mi caso personal, los valores de cooperación, democracia, etc. de clase, los he llevado también a mi vida fuera de la universidad, cuando estoy con mis amigos, cuando hablo con mi familia, (...) incluso ellos también dicen que ven que he

evolucionado para bien. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

Lo aprendido en clase debe trascender fuera de esta como profesionales, cuando lo seamos, y como personas en nuestra relación con los demás. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Nosotros también podemos transformar la sociedad, porque trabajamos con personas que forman la sociedad. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2018).

Yo ahora sé que moral y éticamente no podría dar una clase tradicional si tuviera alumnos o adolescentes delante. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Para que nuestro sistema educativo sea de calidad, es fundamental darle protagonismo a la formación inicial de los profesionales de la educación. En este sentido, en el presente estudio se evidencia que el trabajo por proyectos, siguiendo la metodología propia del Proyecto Roma (López Melero, 2018), es un modelo capaz de mejorar la formación de los futuros profesionales de la educación ya que propicia el desarrollo de habilidades docentes como la crítica y autocrítica, la reflexión y el compromiso con la acción.

Por tanto, se hace evidente las potencialidades de esta metodología en el ámbito universitario ya que, como anteriormente se ha demostrado en los resultados del presente estudio, el alumnado se beneficia de una evolución y transformación en todas las dimensiones del ser humano, como a continuación se puntualiza.

Una de las aportaciones más significativas radica en que, tras experimentar esta forma de trabajar, los participantes en este estudio se dan cuenta, en la mayoría de los casos, de que son protagonistas en su propio proceso de enseñanza y aprendizajes. Al alcanzar esto con nuestro alumnado en las universidades, es cuando se consiguen futuros profesionales de la educación librepensadores, reflexivos y críticos; características ineludibles en una y un profesional comprometido con la sociedad.

Para la construcción del conocimiento, tras trabajar por proyectos de investigación, este alumnado vivencia que es de vital importancia la interacción, la conversación, la cooperación con los demás. El aprendizaje dialógico es fundamental para evolucionar como estudiantes, profesionales y como persona.

En cuanto a la dimensión de las emociones y sentimientos, el alumnado percibe que el aula es una comunidad de convivencia y aprendizajes. Cuando logramos esto en nuestra aula, es cuando vivimos la inclusión y el respeto. Ahora bien, en este sentido, se hace evidente cómo el actual sistema educativo, en general, no potencia suficientemente esta dimensión humana, haciendo que el alumnado que llega a nuestras universidades tengan esta dimensión más apagada que el resto de dimensiones.

Por tanto, se concluye que este modelo educativo del trabajo por proyectos de investigación propio del Proyecto Roma, es capaz de aportar al alumnado universitario una autonomía palpable en todos los ámbitos del ser humano, como se ha demostrado en los resultados de esta investigación, formando inicialmente profesionales de la educación críticos, responsables y comprometidos no solo con su futura profesión, sino también con la sociedad en la que les ha tocado vivir. Esta evidente transformación personal y profesional, es el inicio ineludible y necesario para dirigirse hacia una transformación social y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, USA: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid, España: Akal.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.

Fernández Martín, E. (2018). La innovación en la formación inicial del profesorado. *Revista Innovamos*, 9, 12-13.

Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 151-162.

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 2-17.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, España: Morata.

Korthagen, F. (2011). Making Teaching Education Relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbs scholae*, 5 (2), 31-50.

López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2013). La educación inclusiva: una nueva cultura. En S. López Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. La Serna, Chile: Universidad de la Serna.

López Melero, M. (2015). La cultura escolar se construye, sin distancias. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 185-194). Madrid: Morata.

López Melero, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 84-87.

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid, España: Morata.

Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Chile: Hachette.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Melife, K., Tigchelaar, A., y Korthanger, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión*. Barcelona, España: Octaedro.

Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1 (34), 118-124.

Ortiz, M. M., y Romero, C. (2000). La formación inicial y permanente. En O. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesorado (181-191)*. Ciudad Real, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos; Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: MEC, Paidós.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.