

## El Proyecto Roma en la formación inicial del profesorado: la construcción del conocimiento a través de proyectos de investigación.

---

*Caterí Soler García. Universidad de Málaga (España).*

*Marcos Alfonso Payá Gómez. Universidad de Málaga (España).*

*Jesús Javier Moreno Parra. Universidad de Málaga (España).*

*Diana Farzaneh Peña. Universidad de Málaga (España).*

### 1. Introducción.

Como han señalado Imbernón y Colén (2014), la formación inicial del profesorado no ha variado sustancialmente a pesar de las sucesivas reformas que se han llevado a cabo con la pretensión de dar respuestas a las necesidades formativas del profesorado en formación. Todas las promesas de cambio auspiciadas por las reformas acontecidas en los últimos años, como la del Espacio Europeo de Investigación Superior (EEES), han resultado incumplidas. No obstante, como señala Santos (2007), han acelerado los procesos de mercantilización y deslegitimación de la Universidad que nos sitúa ante el desafío de su reinención en clave democrática y emancipadora.

Sabemos que uno de los principales factores que inciden en la calidad del sistema educativo es la formación y el compromiso de su profesorado. En este sentido, el Informe McKinsey (2007), analizó 25 sistemas educativos de todo el mundo para saber por qué algunos sistemas mejoraron y otros no, concluyendo que todos los sistemas educativos que habían experimentado importantes mejoras lo lograron fundamentalmente mediante el desarrollo de tres principios:

- La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes.
- La mejora del sistema educativo pasa por la mejora de la formación docente.
- Garantizando la mejor educación posible a todo el alumnado sin exclusiones.

Por otra parte, Zeichner (2010) ha advertido de la importancia de la formación del profesorado para la lucha por la justicia social, abogando por una formación más democrática y cooperativa que conecte la universidad con los centros educativos y las comunidades donde éstos se encuentran. Una formación coherente con las necesidades de una sociedad democrática cuyo objetivo de una mayor justicia social forma parte ineludible del trabajo de formación del profesorado.

Desde estas consideraciones previas, siguiendo a Sales (2006), pensamos que en lo relativo a la formación inicial del profesorado, "se trata de formar desde la universidad al profesorado como profesionales que sean tolerantes, flexibles y capaces de enfrentarse a los retos de una educación pluralista desde el contexto de la escuela como institución democrática y participativa" (p.205). Una formación de este tipo, como señala Palacios y López-Pastor (2013), no puede llevarse a cabo mediante la transmisión de aquello que tendrán que hacer en las escuelas, resulta necesario que el profesorado universitario ponga en práctica en las aulas universitarias aquello que proclama. Es decir, se trata de que el profesorado universitario dedicado a la formación del profesorado universitario sea coherente.

En la búsqueda de esta coherencia, venimos trabajando en la construcción de una práctica compartida, basada en la responsabilidad profesional colectiva (Havergreaves y Fullan, 2014), en torno al modelo educativo del Proyecto Roma. Un modelo vivo y dinámico que tiene peculiaridades distintivas dependiendo de la etapa en la que se desarrolla (infantil, primaria, secundaria, formación profesional y universidad), pero que a su vez cuenta con un corpus epistemológico y unos principios comunes para todas ellas.

### **1.1. El modelo educativo del Proyecto Roma: breve acercamiento desde la praxis.**

El Proyecto Roma tiene su origen en 1990 cuando, con motivo de un proyecto europeo de investigación, se inicia un trabajo conjunto por parte del Dr. Miguel López Melero, catedrático e investigador del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, el Servicio Neuropsicopedagógico del Hospital Bambino Gesù de Roma y la Universidad de Bolonia. Si bien, dicho proyecto comenzó centrándose “en trabajar fundamentalmente en familias de niños y niñas con peculiaridades (en un principio, con Síndrome Down), (...) a partir de 1990 se inicia la línea de investigación dentro del grupo de investigación consolidado HUM-246 de la Junta de Andalucía y, con ello, comienzan las primeras matizaciones” (Morón, 2015, p.27). Desde entonces, un grupo de familias, mediadores y docentes-investigadores de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad, apoyados en el pensamiento teórico de diferentes autores, fueron construyendo un modelo educativo inclusivo basado en la investigación cooperativa de la práctica educativa.

#### *Principios.*

Desde el Proyecto Roma defendemos que para alcanzar el cambio educativo es necesario que las políticas educativas, el profesorado y el conjunto de investigadores e investigadoras contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad y la calidad (López Melero, 2012). De ahí que podamos afirmar que, ante todo, el Proyecto Roma es un proyecto moral comprometido y preocupado por las desigualdades e injusticias sociales y culturales, en el que la labor docente es una actividad eminentemente ética. En coherencia con ello, los principios que les orientan son los siguientes:

- El respeto a las peculiaridades del alumnado, es decir, todo el alumnado es competente para aprender (proyecto confianza).
- La construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación).
- Convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro (zonas de desarrollo y aprendizaje/proceso lógico de pensamiento).
- Cualificar las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado.
- La mejora de la calidad de vida en la clase, es decir, la calidad de la enseñanza se garantiza a través de la democracia en las aulas.
- El respeto a la diferencia como valor o, lo que es lo mismo, entender las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., como mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos principios se materializan en una apuesta educativa con una metodología didáctica basada en proyectos de investigación a partir de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, para de este modo construir los contenidos culturales mediante la investigación cooperativa y el despliegue de estrategias de búsqueda y contraste de la información, planificación, categorización, uso de diferentes lenguajes (musical, plástico, matemático, etc.), la búsqueda dialogada del consenso, la responsabilidad y el compromiso individual y colectivo, entre otros aspectos. Ahora bien, esto no es sólo una cuestión académica, sino ética,

porque no tiene que ver sólo con los contenidos curriculares, también tiene que ver con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso en nuestras clases. Para el Proyecto Roma en las aulas no sólo se aprenden unos contenidos curriculares, aprendemos un modo de convivir (López Melero, 2003, 2004; Salazar, Funes y Farzaneh, 2018; Crespo, Megías, Rodríguez y Parages, 2018).

#### *Fundamentos.*

Si algo caracteriza al profesorado del Proyecto Roma es la reflexión sobre sus prácticas en diálogo con la teoría para, de este modo, renovar de forma constante su práctica educativa. En coherencia con la máxima que afirma que sin teoría no puede haber una buena práctica y sin práctica no se pueden construir nuevas teorías. En este sentido, la propuesta educativa del Proyecto Roma se apoya en el pensamiento teórico de diversos autores entre los que, entre otras y otros, podemos encontrar las aportaciones al concepto de inteligencia de Alexander Luria, la teoría del desarrollo de Lev Vygotski, las aportaciones pedagógicas relativas al aprendizaje dialógico de Freire, las aportaciones de Dewey sobre el aprendizaje por la acción y la educación democrática o las reflexiones de Maturana sobre el amor como fundamento de la vida de la especie. De ahí que, en palabras de López Melero (2017), entendamos que “el origen del aprendizaje es social y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas han de ser cooperativos y solidarios, nunca individuales ni competitivos, de ahí que el aula sea un espacio de indagación, de construcción, de transformación y de convivencia.” (López Melero, 2017, p.17).

#### *Proyectos de Investigación.*

Los proyectos de investigación para el Proyecto Roma son el modo por el cual se va construyendo el currículum escolar, tanto en su forma como en su contenido. Es decir, frente a la selección de los contenidos culturales del currículum tradicional, cuyo máximo representante es el libro de texto, y su desarrollo en la práctica educativa mediante estrategias basadas en la repetición y el ajuste de cuentas, desde el Proyecto Roma se entiende que el conocimiento es algo que se construye socialmente partiendo de la necesidad común para dar respuestas a situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, el conocimiento es algo que se encuentra en permanente estado de creación y recreación (Freire, 1997) gracias a los intercambios que se producen en el aula entre los contextos, el alumnado y el profesorado (Vygotsky, 1979).

*La idea de proyecto de investigación en el Proyecto Roma no es la de tema que, secuencialmente, a la manera tradicional el alumnado aprende uno tras otro. Tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de conseguirse, sino que es algo dinámico, que, primero se imagina (pensamiento) y después se construye cooperativamente (acción) (López Melero, 2017, p.54).*

El proceso, en síntesis, es el siguiente: 1) Una vez que emerge, partiendo de las necesidades formativas del alumnado, una situación problemática que les convoca a la búsqueda permanente y a la indagación dialógica se inician una o varias investigaciones comunes en las que, entre todos y todas, se va viendo qué saben –nivel de desarrollo inicial- y qué necesitan saber –nivel de desarrollo potencial- para resolver la situación problemática; 2) Una vez focalizada la investigación, es el momento de planificar la construcción (mural, revista, video, etc.) que les permita resolver las cuestiones planteadas, así como para compartir sus aprendizajes genéricos y específicos. Para ello, en grupos heterogéneos elaboran, en compañía del maestro o la maestra, un Plan de Acción “siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y meta-cognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción”

(López Melero, Mancila y Soler García, 2016, p.54), así como los posibles imprevistos que pudieran surgir durante el proceso de investigación, conocidos como ¿y si?; 3) Una vez planificada la investigación llega el momento de pasar a la acción. Es el momento de iniciar la construcción de lo que cada grupo haya decidido realizar para dar respuesta a la situación problemática. Durante este proceso el docente atiende a aquellos grupos que necesiten de su ayuda, mientras continúan su indagación autónoma. Una vez finalizada la construcción, cada grupo narra todo lo que han aprendido en ese proyecto y elaboran un mapa de aprendizaje a modo de síntesis; 4) La evaluación del proceso se realiza asambleariamente, en ella cada portavoz cuenta cómo ha sido el proceso de investigación, qué dificultades encontraron y cómo les hicieron frente, los aprendizajes organizados en el mapa de aprendizaje y las nuevas dudas y expectativas que se abren a partir de cada proyecto.

Con todos los interrogantes de los grupos se inicia un nuevo proyecto de investigación. De este modo, van construyendo su aprendizaje mediante un proceso que garantiza la gradualidad, la coherencia y la continuidad necesaria para el aprendizaje relevante y con sentido.

En el Proyecto Roma los proyectos de investigación son algo más que una metodología didáctica, es un compromiso con la acción que parte de una concepción de la escuela pública como aquella institución que debe ofrecer a todo su alumnado, sin exclusiones, cultura y educación, con la pretensión de ayudar a nuestro alumnado a que sean críticos, cultos, dialogantes, solidarios, autónomos y comprometidos.

## **2. Metodología.**

El objetivo de este trabajo es analizar el modelo educativo del Proyecto Roma en la formación inicial del profesorado desde la praxis docente sustentada en las estrategias didácticas, principios y fundamentos teóricos que lo conforman.

En coherencia con esta pretensión hemos realizado un estudio cualitativo que utiliza la narrativa con un doble sentido: como método de investigación (Clandinin y Connelly, 2000) y como análisis de la propia práctica docente, favoreciendo al desarrollo personal y profesional del profesorado (Goodson y Gil, 2014).

Como estrategia se ha realizado el análisis de documentos que se generan desde la observación y la coparticipación en los procesos de enseñanza aprendizaje. El material escrito lo conforman los diarios de clase realizados por el alumnado y diarios personales, tanto del profesorado como del alumnado elaborados en 3 asignaturas:

- Asignatura de segundo del Grado de Educación Primaria: 2 diarios de profesorado, 3 diarios de clase, 37 diarios personales y 19 proyectos de investigación.
- Asignatura de primero del Grado de Pedagogía: 2 diarios de profesorado, 13 diarios de clase, 59 diarios de alumnado y 13 proyectos de investigación.
- Asignatura del Máster de profesorado de la ESO y bachillerato, FP y en Enseñanzas de Idiomas, especialidad en Orientación Educativa: 10 diarios de clase, 60 de alumnado, 2 de profesorado y 12 proyectos de investigación.

En los diarios de clase se recogen reflexiones, formas de organización didáctica, debates, sentimientos, emociones vividas, decisiones, aprendizajes y acciones que han tenido lugar en una jornada de clase siempre desde la perspectiva del alumno y alumna que escribe, pero desde una concepción de grupo, interpersonal. Sin embargo, los diarios personales del alumnado y del profesorado como método de recogida de información y análisis podemos considerarlos "documentos personales" que Taylor y Bogdan (1987) definen como relatos

escritos en primera persona que pueden versar sobre las reflexiones que genera un tema específico o aquello ocurrido en clase, desde la mirada y el sentir más intrapersonal de la persona que narra.

De la misma manera que Bruner (2003) concebía la narración como "...un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica" (p. 132). Además, entendemos que el sentido de los diarios al ser compartidos trasciende a una dimensión social, pues todos los diarios han estado expuestos públicamente dentro del campus virtual, en cada asignatura, pudiendo darse, no sólo la lectura de los mismos por otras compañeras y compañeros, sino la interacción y el diálogo entre ellos.

El sentido de lo público parte de la concepción de la cultura compartida, concebir la cultura que se genera dentro del grupo clase desde un proceso de co-construcción de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las categorías de análisis las conforman la propia estructura de la metodología didáctica de los proyectos de investigación: asamblea inicial (cuestiones previas y surgimiento de la situación problemática), plan de acción, acción y asamblea final (evaluación final). A su vez, esta organización didáctica marca la temporalidad de la narrativa que da forma a la presentación y análisis de los resultados. Según Conelly y Clandinin, J. (1995) la narrativa es una forma de contar la experiencia vivida, en este estudio en concreto es a través de ella que se expresa la experiencia vivida en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el modelo educativo del Proyecto Roma en la formación inicial del profesorado.

Garantizar la confidencialidad y el anonimato del alumnado, y registrar con exactitud la información generada constituyen las consideraciones éticas asumidas en este estudio.

### **3. Resultados.**

Empezamos cada asignatura conociéndonos a través del conversar: cómo pensamos, nos comunicamos, sentimos y nos emocionamos, y cómo actuamos. Para ello necesitamos, desde el primer día, romper con los espacios y los tiempos establecidos tradicionalmente.

previamente se reflexiona durante unos minutos acerca de la disposición del aula. Un mobiliario en fila donde el foco estaba hacia la "mesa del profesor" y no podíamos vernos las caras unos a otros. ¿Puede realizarse un diálogo con esta disposición? Llegamos al acuerdo en grupo de que es difícil y casi imposible. Tras varios intentos de cambiar la disposición de las mesas y sillas, nos pusimos en forma de asamblea. El hecho de que se nos haga pensar y reflexionar y no se nos imponga de una manera estricta una disposición concreta también es un aspecto que me llamó mucho la atención. El alumnado pasa a tener un papel importante en la toma de decisiones y es escuchado y valorado. (Diario de clase, 2do del Grado de Educación Primaria, febrero 2020)

La construcción de la asamblea como estrategia didáctica implica "un continuo conversar, un acto cooperativo y consensuado, un proceso que nos permite construir el conocimiento socialmente y, al mismo tiempo, participar activamente en la construcción de un contexto democrático" (Soler et al., 2018, p.114).

Es un espacio donde se construyen los aprendizajes de manera socializada, donde empezamos a constituirnos como comunidad de convivencia y aprendizaje estableciendo nuestras normas de convivencia, siempre desde las necesidades y la diversidad de cada clase. Por ejemplo, en uno de los grupos luego de conversar sobre situaciones concretas que

estaban afectando la convivencia en clase, se construyeron de manera consensuada las normas:

- Libertad para expresar cómo nos sentimos tanto en público como a nivel personal o privado con respecto al profesorado, con el fin de no guardar nuestra opinión por sentirnos cohibidos cuando puede ser beneficiosa para todo el grupo clase.
- Se debaten y se discuten las ideas, pero las personas que [...] se respetan...
- Comparto mi opinión para escuchar las diferentes perspectivas que surgen a raíz de ella, no para tratar de convencer a nadie ni de señalar el error...
- No monopolizar los debates con la ayuda de la coordinadora o coordinador que se ofrezca voluntario, cediéndole así la palabra prioritariamente a aquella persona que no haya hablado con anterioridad
- Cuidar el lenguaje verbal con el que nos dirigimos de manera concreta o general al grupo clase, entendiendo que todo aspecto puede tener infinitas perspectivas y que todas ellas, siempre y cuando respeten los derechos humanos, son válidas
- Concepción del grupo clase como una comunidad de convivencia y aprendizaje, donde todas las personas que le damos vida abandonamos el "yo" y el "me pongo por encima de ti", para concebir el "nosotros y nosotras" y el "avanzamos juntos y juntas" como grupo. (Diario de clase, MAES, octubre, 2020)

A esa organización de la asignatura a través del conversar, se establecen los criterios de formación de grupos, establecemos también las responsabilidades que vamos a asumir en la asamblea y en los grupos, las normas de grupo, los criterios de evaluación y calificación, se dialoga sobre aquellas cuestiones que el alumnado quiera indagar hasta que la asamblea deja de dar respuesta a ello y surge una situación problemática, entonces vemos necesario usar otra estrategia didáctica para continuar construyendo el currículum en cooperación: los proyectos de investigación. En esta primera fase de la nueva estrategia, todavía en asamblea, dialogamos sobre lo que sabemos y necesitamos saber para resolver esa situación problemática.

Situación problemática: La clase de 1º de Pedagogía ha tomado conciencia de la necesidad de construir una didáctica que enseñe a pensar críticamente y favorezca la libertad, la convivencia y la equidad de todos y todas.

¿Qué sabemos? Debatimos sobre esto antes y después del descanso y concretamos que

En la didáctica tradicional:

No hay equidad; no hay pensamiento crítico; no hay libertad de expresión; fomenta el individualismo y la competitividad; existe una fragmentación del conocimiento por asignatura; nos evalúan normalmente mediante pruebas escritas; nos valoran con una nota; el aprendizaje se basa en la memorización; deciden por nosotros el qué, cuándo y por qué; hay desigualdad en el agua; los profesores de secundaria no tienen formación pedagógica; hace falta lenguaje inclusivo en las aulas.

Además, a lo largo de estas cinco sesiones, hemos aprendido que:

Aprender es un proceso que incluye la cognición y metacognición, comunicación, afectividad y acción; hay diferentes planos del conocimiento; la libertad se aprende ejerciéndola; la ignorancia nos hace esclavos de nuestra libertad.

Una vez establecido lo que sabemos, procedemos a preguntarnos qué necesitamos saber:

¿Qué es la didáctica?; conocer, analizar y comprender los distintos modelos didácticos que existen; qué tipo de aprendizaje genera cada uno de los modelos didácticos; ¿Qué condiciones debe tener la formación inicial del profesorado para que aprendan una didáctica que enseñe a pensar críticamente y favorezca la libertad de todas y todos? (Diario de clase, 1ro de Pedagogía, octubre de 2019).

En la segunda fase, el alumnado pasa a trabajar en pequeños grupos heterogéneos, donde consensúan quien va a asumir cada responsabilidad dentro del grupo: coordinadora, portavoz, secretaria y responsable de materiales. Además, determinan en qué formato van a exponer al resto de la clase lo que han aprendido en la asignatura y comienzan a planificar a través de un plan de acción que incluye la planificación de los aprendizajes genéricos, de los aprendizajes específicos y de los imprevistos. Uno de los grupos decidió construir un reportaje, a continuación, exponemos la planificación de una de las subdimensiones dentro del Plan de Operaciones:

¿Qué necesitamos de los procesos cognitivos y metacognitivos?

¿Qué necesitamos de la organización espacial y temporal? [...] dónde se va a desarrollar el vídeo: en los pasillos, aulas y patios del colegio Las Teresianas. Tiempo: vamos a grabar y montar la presentación en 2 semanas, destinando dos días como máximo a cada tarea. El reportaje va a tener una duración de 10-15 min, vamos a incluir en el vídeo la información más fundamental del proyecto, controlando los tiempos de cada sección (2-3 min cada interrogante, 1-2 min introducción y conclusión del vídeo). En la Investigación [...] trabajaremos en la facultad, en clase (podremos en el centro los interrogantes y el esquema de la planificación), y por medio de Drive, donde se recogerán todos nuestros acuerdos. Organización del tiempo: trabajaremos en el horario de clase y los días que haga falta fuera del mismo, hasta el 5 de febrero. Calendario: - Semana del 13/1: quedaremos dos o tres veces, dependiendo de la disponibilidad de la mayoría de los integrantes del grupo, para poner el común la información extraída de los libros, comentar, ampliarla, redactar el proyecto y escribir el guion. Dicho trabajo se complementará con reuniones vía Skype y trabajo en el Drive. - Semana del 20/1: quedaremos una o dos veces para grabar y montar el reportaje. Qué tenemos que investigar: [...] Debemos investigar la relación entre la variable organización espacio-temporal (asamblea, filas individuales, por grupos, etc.) y la didáctica, los modelos didácticos que acompañan a dichas organizaciones y el aprendizaje que de ellas se desprenden. (proyecto de investigación, 1ro de Pedagogía, 2019).

Una de las alumnas se planteó el siguiente aprendizaje específico, en esta ocasión ubica en una subdimensión aquello que quiere mejorar y que le aportaría el resto de aprendizajes para conseguirlo.

¿Qué quieres alcanzar con este proyecto? Aprender a utilizar la herramienta avanzada de edición de vídeo Sony Vegas para poder transmitir en un lenguaje audiovisual nuestro proyecto. En qué dimensión del aprendizaje lo sitúas y por qué. Este aprendizaje se sitúa en el ámbito del Lenguaje ya que debo informarme, a través de lecturas y videotutoriales, sobre las funcionalidades de los recursos que ofrece la aplicación Sony Vegas para poder montar el reportaje con la mayor calidad posible, buscando así la comprensión de mis compañeros. Cómo te pueden ayudar las demás dimensiones a lograrlo. Siguiendo la teoría de compensación, buscamos en las otras dimensiones qué necesito para poder aprender aquello que pretendo. De la cognición: 1) buscar y seleccionar los recursos audiovisuales que quiero incluir en el vídeo a través de la edición (texto, imágenes, música y efectos visuales); 2) informarme sobre cómo insertar cuadros de texto e imágenes en el vídeo para resaltar la información relevante y diferenciar las secciones, sobre cómo añadir música de fondo y sobre

cómo generar subtítulos automáticos; 3) recortar (si fuese necesario) el vídeo para que cuadre con el tiempo del que disponemos para exponer (10- 15 min), y controlar que cada sección se ajuste a su tiempo (3-4 min cada interrogante, 1- 2 min introducción y conclusión del vídeo). De la afectividad: comprometerme a editar el vídeo con esmero y tenerlo listo para el día de la exposición. De la autonomía: descargarme la aplicación Sony Vegas y conseguir con un ordenador que sea capaz de hacer procesamientos gráficos, además de pedir ayuda externa. (proyecto de investigación de grupo, 1ro de Pedagogía, 2019).

Como ejemplo de planificación de los posibles imprevistos: y si no “nos permiten grabar en el colegio: cambiamos el formato a entrevistas con profesionales en Didáctica.” (proyecto de investigación de grupo, 1ro de Pedagogía, 2019).

La planificación tiene un sentido, según Das “cuando planificamos, formamos una representación mental de la situación y de nuestras acciones con la ayuda de palabras (u otros símbolos) antes de empezar actuar.” (Das, 1998. p. 58) y ello adquiere un significado didáctico dentro de la metodología de trabajo por proyectos de investigación.

En la tercera fase, el alumnado hace aquello que ha planificado en la fase anterior, y recoge de forma escrita cómo se ha desarrollado el proyecto, responde a la situación problemática planteada en un inicio a partir del desarrollo de aquello que necesitaban saber, y realiza de manera consensuada una síntesis de aprendizajes que posteriormente serán compartidos por todos los grupos en cuarta fase o asamblea final, y de esa puesta en común surge un mapa común de aprendizajes de la asignatura. En esta última fase el alumnado, teniendo en cuenta los criterios de evaluación y calificación consensuados en un inicio, desde una triangulación: coevaluación, autoevaluación y evaluación del profesorado. Todo ello cobra sentido si desde un principio el alumnado es consciente de su propio aprendizaje, también debe serlo de su propia valoración (Álvarez Méndez, J. M, 2014).

Tanto la asamblea como los proyectos de investigación, y dentro de este los pequeños grupos heterogéneos garantizan el aprendizaje cooperativo, aunque para el alumnado pueda implicar un esfuerzo el cambio de un paradigma centrado en el individualismo y la competitividad a otro que fomente la participación democrática y la construcción conjunta del conocimiento, y ello implica un compromiso ético del profesorado de universidad.

#### **4. Conclusiones.**

Nuestro trabajo docente para con la formación del profesorado, independientemente de la asignatura específica, atendía a tres ejes:

- Nuestra pretensión era provocar el cuestionamiento sobre lo que el alumnado decía saber de la asignatura a partir de la problematización de la realidad educativa.
- La metodología y dinámica de clase debe propiciar la construcción cooperativa del conocimiento de la asignatura. Se trata de romper con las dinámicas tradicionales basadas en la exposición teórica por parte del profesorado, para implicar a las futuras y futuros docentes en su propio aprendizaje. Cómo se enseña es tan importante como lo que se enseña.
- Propuesta de una metodología concreta para construir el contenido de la asignatura: los proyectos de investigación.

La transformación de las prácticas docentes escolares pasa ineludiblemente por la transformación de la formación inicial del profesorado. En este sentido, consideramos que las prácticas de formación docente que venimos desarrollando, como el caso que nos ocupa, sustentadas en el modelo educativo del Proyecto Roma, está favoreciendo las renovaciones de

las prácticas pedagógicas en un doble sentido: por un lado, mediante la renovación de nuestra propia práctica docente, mediante la reflexión crítica y la discusión compartida; por otro, propiciando una formación inicial que posibilita la comprensión teórica y práctica por parte del alumnado de una serie de conocimientos y estrategias susceptibles de llevar a la práctica desde un enfoque de carácter crítico e inclusivo.

### Referencias bibliográficas.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods. In Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.413 – 427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). *Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa*. En Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez De Lara, N.; Connelly, F. M.; Clandinin, D. F. y Grene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-19). Laertes Psicopedagogía.
- Crespo, M., Megías, J. M., Rodríguez, M., & Parages, M. J. (2018). La escuela, un espacio para la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 81-96.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Goodson, I., & Gill, S. (2014). *Critical narrative as pedagogy*. New York & London: Bloomsbury.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Imbernón, F., & Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, (24), 265-284.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- López Melero, M., Iulia, M., & Soler García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. *Dadme una escuela y cambiaré el mundo*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 85, 49-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5573944.pdf>
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Aljibe.
- Mckinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20system%20come%20out%20on%20top/como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20system%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf)
- Morón Domínguez, A. C. (2015). *La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del Proyecto Roma*. Universidad de Málaga.
- Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305.

- Redon, S., & Angulo Rasco, J. F. (2017). Investigación cualitativa en educación. Miño y Dávila.
- Salazar, M., Funes, R., & Farzaneh, D. (2018). El aula un lugar para aprender a pensar y aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 69-80.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (57), 200-218.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.