

# Percepción Docente sobre la Transición del Aula Tradicional al Aprendizaje por Proyectos para Involucrar al Estudiante

## Teachers' Perceptions of the Transition from the Traditional Classroom to Project-Based Learning for Student Engagement

Lucía Fernández-Terol \*, Jesús Domingo

Universidad de Granada, España

### DESCRIPTORES:

Implicación del estudiante  
 Condiciones organizativas  
 Estudio de caso  
 Desarrollo profesional docente  
 Trabajo por proyectos

### RESUMEN:

La investigación sobre la implicación del estudiante genera un gran interés por su significativa relación con numerosas variables del contexto escolar, como el fracaso o el logro académico. Este trabajo recoge la transición de una escuela que evoluciona del aula tradicional al aula activa, desde la percepción de los docentes. Se identifican las fortalezas, dificultades y necesidades que presentaron los maestros en este proceso de transición metodológica para involucrar al estudiante. Este estudio se focaliza en una escuela que está transformando la práctica de aula para mejorar la implicación del estudiante a través de la incorporación progresiva del aprendizaje por proyectos. Utiliza una metodología mixta, por medio del estudio de caso único y la etnografía. Los participantes fueron siete docentes y el director del centro. En la transición metodológica, los hallazgos desvelaron que el miedo al cambio y la necesidad de formación pedagógica, apoyo y colaboración docente fueron las principales dificultades. Las fortalezas se encontraron en la mentoría y la colaboración docente. El ABP se presenta como una metodología que favorece la implicación del estudiante. Para hacer frente a las necesidades y dificultades de los docentes fue necesario que el centro generara una serie de condiciones organizativas de apoyo a esta transición.

### KEYWORDS:

Learner engagement  
 Organizational conditions  
 Case studies  
 Teacher professional development  
 Project based learning

### ABSTRACT:

Research on student engagement generates a great deal of interest due to its significant relationship with numerous variables in the school context, such as academic failure or achievement. This work reflects the transition of a school that evolves from the traditional classroom to the active classroom, from the teachers' perception. It identifies the strengths, difficulties and needs presented by teachers in this process of methodological transition to involve students. This study focuses on a school that is transforming classroom practice to improve student engagement through the progressive incorporation of project-based learning. It uses a mixed methodology, through single case study and ethnography. The participants were seven teachers and the school principal. In the methodological transition, the findings revealed that fear of change and the need for pedagogical training, support and teacher collaboration were the main difficulties. Strengths were found in mentoring and teacher collaboration. PBL is presented as a methodology that favours student engagement. In order to address the needs and difficulties of teachers, it was necessary for the school to create a series of organisational conditions to support this transition.

### CÓMO CITAR:

Fernández-Terol, L. y Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 181-196.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>

## 1. Revisión de la literatura

### 1.1. *La implicación del estudiante y mejora de los resultados educativos en la escuela*

Un término que ha tomado especial relevancia en los últimos años ha sido la implicación de los estudiantes (*learner engagement*). Estudios previos de revisión teórica (Fredricks et al., 2004; González, 2010; Reschly y Christenson, 2012) exponen la dificultad de ofrecer una definición concreta al tratarse de un concepto multidimensional. En este estudio, se entiende la implicación del estudiante como un constructo socio-psicológico que involucra aspectos afectivos/emocionales, conductuales y cognitivos (Fredricks et al., 2004). Para cada aspecto, se han identificado un conjunto de indicadores que ayudan a conocer si el estudiante está involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo: a nivel cognitivo es un alumno que establece metas, hace uso de las funciones ejecutivas y estrategias metacognitivas y se esfuerza por realizar la tarea; a nivel afectivo mantiene una relación positiva con el profesor y sus compañeros, tiene un fuerte sentimiento de pertenencia al centro y muestra gusto e interés por el aprendizaje; a nivel conductual no presenta conductas disruptivas, asiste a clase con regularidad, participa activamente en las actividades dentro y fuera de la escuela, hace preguntas y termina las tareas.

La preocupación por el abandono y el fracaso escolar parece explicar el creciente interés por este fenómeno dentro de la investigación, la política y la práctica educativas. Organismos internacionales como la OCDE (2018) se hace eco de ello y alertan de la necesidad de promover el compromiso del estudiante cómo un factor clave a la hora de desarrollar políticas, medidas y programas para el éxito escolar.

En los últimos años ha surgido una literatura alternativa y crítica. Plantea la necesidad de reformular la investigación sobre compromiso escolar a través de otras miradas (Zyngier, 2007), que estudien este fenómeno desde una perspectiva pedagógica (González, 2010); con el fin de promover estrategias educativas que aumenten la participación del estudiante y evitar que se desenganche de su aprendizaje.

### 1.2. *Impacto de la práctica docente en el compromiso del estudiante: El trabajo por proyectos*

Diversos estudios reflejan en sus hallazgos los factores que influyen en el compromiso y la desconexión de la escuela y respaldan que la participación de los estudiantes depende, en gran medida, de cómo los maestros enseñan (Reeve et al., 2019; Sammons et al., 2016; Shernoff, 2013) y de la creación de entornos propicios para la participación de los estudiantes (González, 2015; Pino-James, 2018).

Uno de los factores clave cuando se trata de involucrar al estudiante en su aprendizaje es la capacidad del docente para motivar al alumnado y que participe activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, el profesor puede lograrlo a través del uso de metodologías activas, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Davis y McPartland, 2012; Luter et al., 2017).

El ABP se presenta como una metodología que potencia las relaciones positivas en la escuela, la participación de los estudiantes y la relación de la escuela con la comunidad. Vergara (2015) señala que es un marco de referencia para transformar la práctica docente que quiera partir de la necesidad de conectar el currículo con los intereses del alumnado. Kokotsaki y otros (2016) señalaban que esta metodología es una forma activa de instrucción centrada en el estudiante. Se caracteriza por: a) promover la autonomía de los estudiantes, b) el desarrollo de investigaciones constructivas, y c) el establecimiento de metas, colaboración, comunicación y reflexión dentro de las prácticas del mundo real.

Centrándonos en las cuestiones que hacen referencia al impacto de la práctica docente en la implicación de los estudiantes, Gil-Flores (2016) señala que uno de cada dos profesores se considera nada capaz, o solo hasta cierto punto capaz de motivar al alumnado que muestra escaso interés. Varios trabajos refuerzan estos resultados al apuntar que involucrar al alumno es una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el profesorado en el aula de primaria y secundaria (Gkolia et al., 2016; González y Cutanda, 2015; Lawson, 2017). Los resultados de todos estos estudios evidencian la influencia que tiene la práctica educativa que haga el docente en el aula con la implicación del estudiante. Por todo ello, para desarrollar el ABP de manera exitosa en el aula, será necesario el dominio de una serie de competencias profesionales directamente relacionadas con el desarrollo de la práctica docente en el aula.

### **1.3. Cambiar las prácticas educativas en el aula para transformar la escuela**

Estudiosos del campo de la mejora escolar como Bolívar (2015) apuntan que las estrategias de mejora se deben realizar con el objetivo de aumentar el aprendizaje de todo el alumnado y, en base a sus necesidades, demandar los cambios curriculares, organizativos, de formación del profesorado o apoyos de la política educativa que sean necesarios para poder promoverlo.

Murillo y Krichesky (2015) muestran en su revisión del movimiento de mejora escolar algunas de las lecciones aprendidas. Entre ellas se encuentran el conocimiento sobre cómo son y qué hacen las escuelas que mejoran. Entre sus rasgos distintivos, se encuentra poner el foco de interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula como núcleo de la mejora y la responsabilidad de los profesores ante los resultados educativos de su alumnado.

Para Bolívar (2017), la mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular, elaborado e implantado por agentes externos, sino más bien del compromiso compartido del profesorado en un contexto reflexivo, que permita la deliberación sobre hacia donde deben ir los esfuerzos de enseñanza y sobre cuál puede ser el mejor modo en que los alumnos aprendan. A pesar de los intentos de las reformas por mejorar la calidad educativa, Elmore (2003) ya afirmaba hace casi dos décadas que:

*Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espera que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...] La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje. Son hostiles para el aprendizaje de los adultos y, por esta causa, son necesariamente hostiles para el aprendizaje de los estudiantes. (pp. 10-12)*

Hargreaves y Fink (2002) advertían que las innovaciones educativas suelen acogerse con entusiasmo, pero, con el tiempo, pierden intensidad y pocas de ellas sobreviven. Transformar la cultura de la escuela es un proceso contextual y complejo. El reto no es tanto iniciarlo, como hacerlo sostenible en el tiempo (Hargreaves et al., 2018). Requiere rediseñar los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras, así como un liderazgo pedagógico compartido, en una cultura profesional más colaborativa, en donde todos se sientan crecientemente protagonistas incluidos (Hargreaves y O'Connor, 2020) y con un claro propósito por la mejora de los aprendizajes de todos.

Esto supone un gran reto y compromiso del profesorado, ya que es el protagonista del cambio (Darling-Hammond, 2017), como el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Sin el compromiso de ambos, la transformación escolar no es posible. Por tanto, es necesario recoger las voces de los docentes para conocer sus experiencias, percepciones y opiniones acerca de lo que está sucediendo en la escuela.

Cambiar la práctica educativa en el aula para trabajar por proyectos es un proceso que requiere la implicación del docente. Este estudio busca conocer cómo es la percepción de los docentes que se inician en este tipo de metodologías para identificar sus dificultades y necesidades y averiguar cómo, desde la organización escolar, se puede dar respuesta para que el cambio se produzca de manera progresiva y eficaz.

Se realizó un estudio de caso en un centro educativo para ilustrar cómo es la experiencia de los docentes que se inician en ABP para mejorar la implicación de los estudiantes. La pregunta general de la investigación era: ¿Qué condiciones organizativas son necesarias en un centro educativo para favorecer el involucramiento de los estudiantes en el aula y mejorar sus resultados escolares? En el estudio se investigaron múltiples dimensiones; sin embargo, los resultados presentados en este análisis integrado se centran en dos de ellas: (1) las condiciones organizativas del centro para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje y (2) la práctica docente en el aula para involucrar al estudiante.

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

Atendiendo a los propósitos de este estudio, el diseño de investigación se ha desarrollado bajo el paraguas de la corriente interpretativa-interaccionista. El diseño de investigación es mixto. Esta investigación hibrida los métodos del estudio de caso (Stake, 2005) y la etnografía (Atkinson et al., 2001). Se trata de un estudio exploratorio para describir y comprender una realidad escolar, combinando el uso de diferentes estrategias y técnicas de investigación como la observación participante, la entrevista biográfica en profundidad y el análisis documental. El trabajo de campo se desarrolló durante un período de dos cursos académicos.

### *El centro*

La escuela objeto de estudio y las docentes participantes en el mismo fueron seleccionadas de manera intencionada, con el fin de recoger información relevante y valiosa para responder a la pregunta de investigación. La elección de la escuela, y dentro de ella de los participantes, se basó en los siguientes criterios:

La selección del caso responde a una escuela ubicada en un contexto sociocultural con bajo índice socio-económico y cultural, pero que los resultados educativos presentados por su alumnado están por encima de las expectativas y los aprendizajes esperados para estos contextos.

Los informantes seleccionados proporcionan contribuciones reales al tema a estudiar, por desarrollar cotidiana y consistentemente el aprendizaje basado en proyectos, al tiempo que presentan un alto grado de compromiso con el desarrollo de la investigación.

El estudio de caso se desarrolló en la provincia de Granada, España. La escuela seleccionada es un centro semi-D, es decir, se imparte la etapa de Educación Infantil (3-5 años), Primaria (6-12 años) y los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años). Se caracteriza, entre otras cosas, por ser una escuela centrada en los niños y niñas y seguir una línea pedagógica basada en el trabajo por proyectos y el Aprendizaje Servicio; lo que les ha permitido convertirse en un motor de transformación social en su comunidad. Los buenos resultados educativos de esta escuela les ha llevado a recibir diferentes reconocimientos desde la comunidad educativa, como son: centro amigo de APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci), formar parte de la red Escuelas de Changemaker de Ashoka, y el Premio nacional de Aprendizaje Servicio.

### *Participantes*

Se realizó una observación participante en el aula, a siete maestros de educación primaria, para conocer cómo fue su experiencia en el proceso de poner en marcha el ABP en el aula. También fueron entrevistados para conocer su percepción sobre la propia práctica, sus dificultades y necesidades. Es importante señalar que todos ellos cuentan con una profesionalidad consolidada, con más de 15 años de experiencia docente, pero con distinto nivel de dominio en ABP. La percepción desde la dirección también se tomó en consideración, con el fin de obtener una perspectiva mayor sobre las dificultades y necesidades del profesorado de su centro, y conocer cómo hicieron frente a las mismas.

A continuación, se presentan los atributos de los informantes. Se diferencian un grupo de maestros expertos en el trabajo por proyectos y un grupo de maestros noveles (Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
**Atributos de los informantes**

Informante	Sexo	Rango edad	Exp. docente	Formación	Función	Exp. en ABP	Etapa
MEABP1	F	40-45	> 20	Licenciatura Máster	Tutora Coord. proyectos de centro	Experta	Primaria
MEABP2	F	40-45	> 20	Licenciatura Master	Tutora Coord. proyectos de centro	Experta	Primaria
MN1	F	45-50	> 20	Licenciatura	Tutora	Novel	Primaria
MN2	F	40-45	15-20	Licenciatura Master	Secretaría Tutora	Novel	Primaria
MN3	F	40-45	15-20	Licenciatura Master	Tutora	Novel	Primaria
MN4	M	40-45	> 20	Licenciatura	Tutora	Novel	Primaria
MN5	M	45-50	> 20	Licenciatura	PT	Novel	Primaria
DIR	M	40-45	> 20	Licenciatura Master	Director Ciencias y artística	Experto	Secundaria

*Nota.* MEABP (maestra experta en trabajo por proyectos); MN (maestro novel en trabajo por proyectos); DIR (director); PT (Especialista en Pedagogía terapéutica).

### *Instrumentos de investigación y trabajo de campo*

El estudio integra e hibrida dentro de él diversos métodos y técnicas de recogida y análisis de información para alcanzar una buena contextualización (haciéndose nativos), la descripción densa de la realidad y comprender su desarrollo. En este caso, la primera condición se garantizó mediante la inmersión durante todo un curso escolar en el centro con el objetivo de ubicarse y conocer bien las condiciones organizativas, los propósitos y funcionamiento de la escuela. La segunda, desde el empleo de diferentes estrategias:

El análisis documental: a) Informes del centro y programaciones; b) Programaciones de diversos proyectos de centro y aula proyectos; c) Página web del centro y blogs particulares de las docentes expertas en ABP.

Análisis de imagen: a) registro fotográfico de las paredes del centro y las aulas, materiales y recursos utilizados por el docente y evidencias de aprendizaje de los alumnos y actividades realizadas por los alumnos; y b) registro en video de la práctica docente en el aula.

La observación participante y diario de campo: la investigadora estuvo en el centro durante toda la jornada escolar en el tiempo de estudio con los diferentes participantes. Específicamente, se realizaron entre 15 y 25 sesiones de observación a cada participante en las materias que imparten como tutores (Lengua castellana y literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales) durante el segundo y tercer trimestre del curso 2018/2019 y el primer trimestre del curso 2019/2020. Para organizar la recogida de los datos en el aula se utilizó una guía de observación adaptada de Classroom AIMS, diseñada y validada por Roehrig (2003).

Las entrevistas: su diseño era semiestructurado y abierto, con preguntas sobre las temáticas generales que se querían abordar. Se realizaron un total de 18 entrevistas. Los temas tratados fueron el proyecto educativo de centro, las condiciones organizativas y respuesta de centro, la planificación y programación de los proyectos de centro y de aula y las dificultades y necesidades de los docentes.

### *Análisis de los datos y categorías*

Se utilizó el análisis temático para conocer cómo ha sido la transición del aula tradicional a un aula que trabaja por proyectos; identificar un conjunto de dificultades y necesidades que presentan los docentes en su práctica educativa en el aula; y la respuesta del centro educativo.

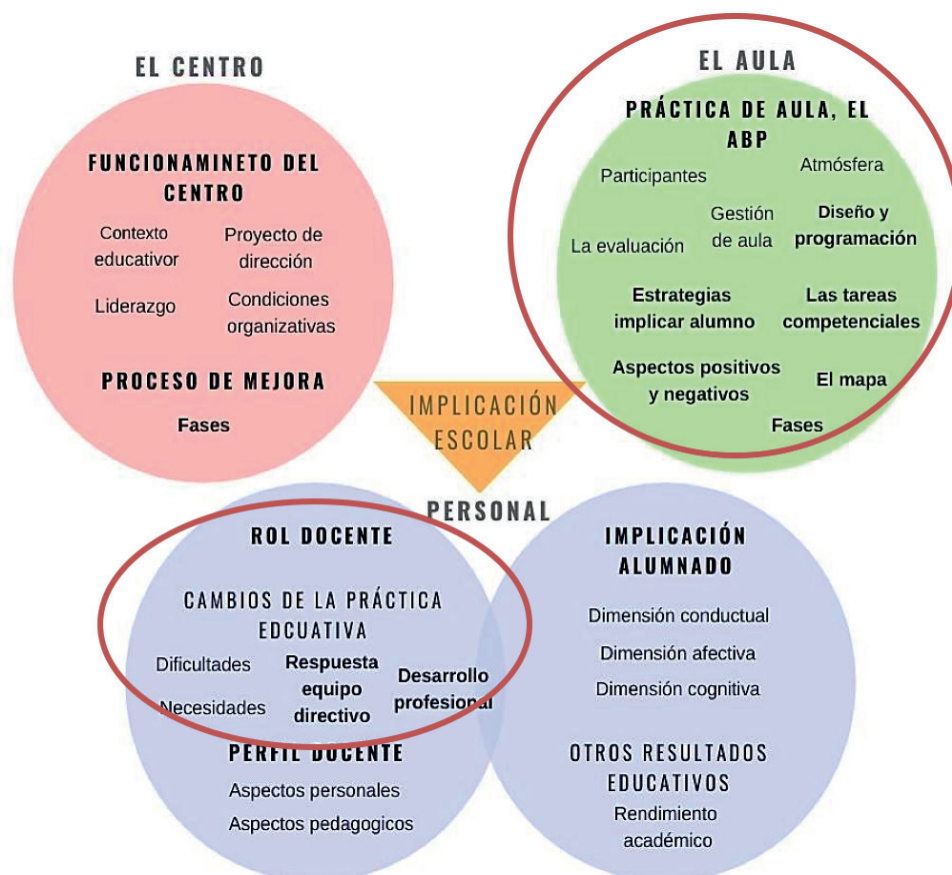
El mecanismo que ha impulsado el proceso de análisis de los datos ha sido la interpretación de forma sistematizada. Se usa del programa N-Vivo 11 para apoyar la gestión de los datos. En líneas generales, el proceso de análisis de los datos se realizó siguiendo las siguientes fases:

- Familiarización con los datos: transcripción y lectura de entrevistas.
- Construcción del Marco Temático inicial, a partir de las categorías previas emergentes de la literatura.
- Proceso de codificación y categorización y reajuste de categorías previas.
- Exploración de las categorías de análisis y generación de temas.
- Exportación de datos y redacción de los resultados.

La figura 1 muestra la relación entre la construcción del marco temático y las categorías de análisis. Se han resaltado en un círculo rojo las categorías analizadas en este trabajo.

**Figura 1**

*Marco temático: Relación entre las dimensiones de estudio y las categorías de análisis*



### *Criterios de validez y componentes éticos de investigación*

Para garantizar la validez del estudio se utilizó la triangulación, la observación persistente, las comprobaciones con los documentos/participantes, las descripciones exhaustivas y la consistencia de la investigación por su continuidad en el tiempo (dos años de presencia real y diaria en la escuela, con

constantes procesos de profundización reflexiva y dialéctica con los participantes, buscar y medir perspectivas y datos alternativos a los que ya se iban saturando).

Los marcos éticos de la investigación cualitativa (BERA, 2018) y los acuerdos sobre ética de la investigación alcanzados por nuestra Universidad con la administración educativa andaluza para la investigación educativa y cualitativa (que son especialmente sensibles a los trabajos realizados con menores), se cumplieron escrupulosamente en todo momento.

### 3. Resultados

#### 3.1. Transición del aula tradicional al trabajo por proyectos

En base a nuestra experiencia en el trabajo de campo y tras el análisis de los datos obtenidos, el centro facilitó la transición de la práctica educativa de corte tradicional al aprendizaje por proyectos a través de la progresión de métodos: 1) Aula tradicional; 2) Aprendizaje por tareas competenciales; 3) Aprendizaje por proyectos; y 4) Aprendizaje Servicio

Para ello, el director informó que, además de la colaboración docente y la formación del profesorado en el centro, fue necesaria la mentoría entre docentes expertas en ABP y noveles. Esta mentoría fue clave para iniciar al profesorado novel en el trabajo por proyectos de manera progresiva.

En base al análisis de los relatos del director y el profesorado, se describen un conjunto de acciones que llevaron a cabo para ayudar a los maestros noveles en ABP a introducir los cambios necesarios para transformar el aula e involucrar al estudiante, y son las siguientes:

- El curso 2018/19 y 2019/20 se realizó una formación del profesorado en el propio centro impartido por las docentes expertas en Aprendizaje Basado en Proyectos, en colaboración con el Centro de Formación del Profesorado de Granada.
- Las maestras noveles empezaron por el aprendizaje por tareas. Este fue el nivel previo al trabajo por proyectos. Fue una estrategia eficaz para introducir los primeros cambios en el aula a nivel metodológico, que el alumnado se familiarizara con su nuevo rol y empezara a poner en marcha sus potencialidades.
- Las docentes expertas informaron cómo la suma de tareas competenciales ayudó a los maestros a construir un proyecto. Esto era debido a que en cada fase del mismo se desarrollan diferentes tareas. El docentes y alumnado toman un nuevo rol, distinto al tradicional.
- Los maestros noveles empezaron “proyectos por encargo”. Son aquellos que están diseñados y planificados previamente por las docentes, quienes decidían las tareas a realizar y proponían los posibles productos finales. Una vez los alumnos se familiarizaban con la forma de trabajar por proyectos, se generaba un mayor espacio para dar voz al estudiante en la toma de decisiones para planificar el proyecto, decidir lo que iban a aprender y cómo lo podían hacer.
- Iniciado el trabajo por proyectos, algunas docentes orientaron su práctica hacia el Aprendizaje Servicio, destacando la labor de las maestras expertas. La principal característica es que se enriquece la experiencia del estudiante para contribuir a mejorar la comunidad donde vive y transformarla.

Se pudo observar que esta progresión en el cambio metodológico del aula fue como un “entrenamiento previo” para el docente y para el alumnado en lo que será el trabajo por proyectos.

Por último, se muestra el relato de algunos docentes que ilustran cómo se produjo la transición de un aula tradicional a un aula activa, que involucre al estudiante.

*En mi caso empezamos por proyectos por encargo el año que tu llegaste al cole (se refiere al curso 2018/19). La programación ya estaba hecha y con la compañera de nivel nos reuníamos para acordar lo que íbamos a trabajar cada semana y como lo íbamos a hacer (se refiere a la mentora). Ella entraba conmigo al aula y desarrollaba cada fase del*

*proyecto y yo la observaba para saber cómo se hacía [...] Luego en el segundo trimestre empecé a hacer los proyectos con menos ayuda suya, hasta ahora, que ya trabajo los proyectos completos en el aula. (MN1)*

*Yo empecé a iniciarme con los proyectos a través de las tareas que implicaban el área de matemáticas. El curso 2018/19 yo daba educación física en primaria y las matemáticas de tercero. La tutora entraba conmigo a clase como apoyo, y me ayudaba a gestionar la tarea y aprender cómo se hacen (refiriéndose a la tutora de tercero, que era su mentora) [...] El curso pasado me asignaron la tutoría ya por fin, y ella (refiriéndose a la mentora) daba las ciencias de mi clase, para trabajar por proyectos, y yo siempre que podía entraba como apoyo para aprender cómo se desarrollaba la dinámica y cómo se hacían los mapas [...] Ahora, en este curso (se refiere al (2020/21) ya estoy haciendo los proyectos yo sola, pero todavía le pregunto muchas cosas porque esto es un continuo aprendizaje. (MN3)*

*Se comenzó a trabajar por proyectos de manera tranquila y sosegada, sin agobios y dándole al profesorado la oportunidad de formarse en esta nueva metodología para ir introduciéndola en su aula de manera progresiva. De ahí que al inicio se hicieran uno o dos proyectos por curso, y ahora mismo, hay niveles que están trabajando todo en torno al proyecto que va enlazando la mayoría de las áreas. (MN5)*

### **3.2. Dinámica del trabajo por proyectos en el aula y el nuevo rol docente**

De la información recogida en las entrevistas, la observación participante y el diario de campo emergió que los proyectos se desarrollaban en tres fases con un propósito intencionado en cada una de ellas, y son:

#### *Fase inicial*

Se lanzaba el proyecto, se presentaba el reto y se realizaba la planificación del proyecto construyendo un mapa visual que ayudara a responder a las siguientes preguntas, que sirvieron al docente como guía: ¿qué sabemos? (conocimientos previos), ¿qué queremos saber? (preguntas para dar respuestas) y ¿cómo lo hacemos? (acordar tareas y clasificar preguntas). Por último, se respondían a ¿cuánto tiempo tenemos?, ¿qué necesitamos? y ¿quién nos puede ayudar?

En esta fase el profesorado preparaba la ruta motivadora y captaba la atención del alumnado para despertar su interés. El rol docente se centraba en ayudar a los escolares a planificar el proyecto a través del discurso y el andamiaje: darles voz, establecer un diálogo y consenso, trabajar en equipo y ofrecer apoyos visuales.

#### *Fase de desarrollo*

Era el momento del plan a la acción. Se desarrollaron diferentes tipos de tareas para lograr alcanzar la meta del proyecto, por ejemplo: investigar, explorar el entorno, crear o experimentar. Los docentes diseñaban las tareas de manera que integraban el aprendizaje por competencias, las inteligencias múltiples y el aprendizaje colaborativo. La principal labor del docente era guiar al estudiante en la realización de la tarea, supervisar el trabajo de cada grupo y ofrecer apoyo a los grupos que más lo necesitaban.

#### *Fase final*

La tarea de difusión servía para compartir el producto final con el resto de la comunidad educativa y abrir el centro a la comunidad. Su modelo de evaluación era procesual y formativa, evaluando los productos finales de cada tarea y utilizando diferentes técnicas e instrumentos que incluían la autoevaluación del estudiante.

Durante el desarrollo del proyecto, se identificaron una serie de tareas que realizaban los docentes participantes en este estudio para gestionar el proyecto y desarrollarlo con éxito (Cuadro 2).



**Cuadro 2*****Tareas del docente en la gestión del proyecto en el aula***

Fases	Tareas docentes
Planificación previa del proyecto	<p>Coordinación docente con el resto de profesores de etapa, nivel y ciclo.</p> <p>Realizarla programación curricular inicial: bloques de contenido, criterios e indicadores. Pensar posibles tareas y productos finales para hacer en el proyecto.</p> <p>Considerar los recursos materiales y personales necesarios, tanto de la escuela como fuera de ella.</p> <p>Crear redes de trabajo colaborativo.</p> <p>Adaptar y modificar la programación del proyecto. La programación es abierta y flexible, ya que el docente la modifica y adapta a medida que avanza el trabajo en el aula.</p>
Fase inicial	<p>Preparar la actividad motivadora y lanzar el reto del proyecto.</p> <p>Planificar el proyecto con los alumnos. Responder a las preguntas guía para construir el mapa.</p> <p>Generar un espacio abierto al debate, la reflexión y la discusión.</p> <p>Llevar el plan a la acción.</p>
Fase de desarrollo	<p>Vincular las tareas competenciales a los contenidos, indicadores y criterios de evaluación establecidos en la programación inicial para seleccionar las evidencias de aprendizaje y decidir cómo será evaluado el alumnado.</p> <p>Diversificar la dificultad de las tareas para atender a la diversidad y asegurar el aprendizaje de los contenidos imprescindibles del proyecto.</p> <p>Recoger las evidencias de aprendizaje del alumnado. Para ello hacían uso del portafolio del alumno.</p>
Fase final	<p>Compartir el producto final del proyecto con el resto de la comunidad educativa a través de la tarea de difusión.</p> <p>Uso de diversidad de técnicas e instrumentos para evaluar el proyecto y evaluar al alumnado.</p> <p>Favorecer la autoevaluación del alumnado.</p> <p>Coordinación docente: evaluar el desarrollo del proyecto.</p>

*Nota.* Los datos se han obtenido de la observación participante en el aula y las entrevistas a los maestros.

**3.3. Dificultades del docente para implementar el trabajo por proyectos en el aula**

Se observaron dos percepciones diferentes, en función de si eran docentes expertos o noveles en el trabajo por proyectos.

**3.3.1. Percepciones del profesorado experto en trabajo por proyectos**

Por un lado, es interesante destacar las dificultades que detectaron las docentes expertas (MEABP1 y MEABP2) en los maestros que mentorizaban. El análisis de sus relatos permitió identificar una serie de dificultades que se enumeran a continuación.

En primer lugar, explicaron que el desconocimiento o confusión sobre qué es y cómo se desarrolla un proyecto es la dificultad más común en el profesorado al tener muchas ideas preconcebidas de los proyectos o creencias erróneas sobre este tipo de metodologías. Así lo manifestaba una de ellas:

*La improvisación suele asociarse al ABP y cuando el docente no tiene claro desde el inicio del proyecto qué va a evaluar, es cuando se pierde por el camino. (MEABP1)*

En segundo lugar, reconocieron un grupo de dificultades relacionadas con la gestión del proyecto. Una de ellas era comprender que la programación es flexible y abierta. Aunque había una programación inicial del proyecto, esta se adaptaba a medida que se estaba desarrollando en el aula —a diferencia de la programación más tradicional—. También detectaron dificultades para construir el mapa, la tarea más compleja del proyecto, ya que requería que el docente tuviera un buen conocimiento de la dinámica.

En tercer lugar, fruto de su experiencia como formadoras y mentoras, ambas docentes destacaron varias preocupaciones. Por un lado, en aspectos relacionados con la atención a la diversidad, es decir, si en los proyectos podían atender las necesidades de todos los alumnos. Por otro lado, a cómo se evaluaba por competencias. De esta manera lo expresaba una de las participantes:

*Cuando nosotras estamos en los cursos de formación en el CEP (Centro del Profesorado) o vamos a los centros a impartir allí los talleres para el profesorado siempre hay dos preguntas que se repiten: cómo atiendo yo a la diversidad con los proyectos y cómo evalúo al alumnado.*  
(MEABP2)

En cuarto lugar, la coordinación de los planes y proyectos del centro se asignó a las docentes expertas en ABP, quienes compartían sus propuestas con el resto de compañeros de claustro. Esta función les permitió identificar las dificultades de los maestros noveles en la planificación y programación de los proyectos, destacando la integración de los elementos del currículo en el proyecto, debido a las carencias que manifestaban en la formación pedagógica, así como el manejo y conocimiento del currículo de educación primaria estipulado por la legislación.

Por último, también percibían que los docentes se sentían estresados por todos los cambios que se estaban realizando en el aula, y que les generaba un estado de incertidumbre e inseguridad. Así lo manifestó una de ellas:

*[...] desde el principio les hemos intentado hacer entender que nosotras estamos aquí para ayudar a que este proyecto salga adelante, y no venimos a cuestionar el trabajo de nadie.*  
(MEABP2)

### 3.3.2. Percepciones del profesorado novel en trabajo por proyectos

Por otro lado, al preguntar a los maestros noveles sobre las dificultades y barreras a las que se han enfrentado para cambiar su práctica en el aula, existía una gran coincidencia en los discursos. Todos los docentes hicieron referencia a una serie de dificultades que podemos distinguir a nivel personal y a nivel pedagógico.

Sobre las dificultades a nivel personal, hacen referencia al miedo a lo desconocido y al cambio. Frustración por no saber cómo hacerlo y sentimiento de inferioridad frente a las docentes expertas en ABP que trabajaban en el centro. A continuación, se recogen algunos relatos para ilustrar los resultados obtenidos:

*Lo más difícil creo que pudo ser que muchos de los maestros no estaban acostumbrados a la forma de trabajar por proyectos y algunos se vieron un poco frustrados al principio.* (MN4)

*Tú las ves a ellas (refiriéndose a las maestras expertas en ABP) como preparan los proyectos, todas las ideas que tienen, las tareas que hacen, como lo relacionan con cada asignatura, ahora el producto final... y tú piensas ¿cómo se les ocurre todo eso?* (MN3)

*Lo que nos pasó a muchos de nosotros es que, además de todos los cambios que estábamos haciendo en el centro para lograr este nuevo modelo de escuela, se sumó el cambio de metodología en el aula, y eso nos desbordó un poco y a mí me agobio mucho.* (MN2)

Sobre las dificultades a nivel pedagógico, los informantes coinciden en la falta de formación y conocimiento de la práctica real del trabajo proyectos en el aula. También son numerosas las referencias a la dificultad de atender a la diversidad y que todos los niños y niñas sigan el proyecto. Sobre la integración de áreas, dificultades para vincular el proyecto a los contenidos más específicos del área de lengua como la gramática y la ortografía o las matemáticas, como la numeración o el cálculo. Así mismo, hacen referencia a la falta de estrategias didácticas para implementar los cambios necesarios en el aula.

*En primer lugar, era necesario formarse y comenzar con algo sencillo. No podemos comenzar con un proyecto de envergadura y no ser capaces de llevarlo a término. Ha habido compañeros que al inicio les ha costado arrancar, pero al final, poco a poco, primero con pequeñas tareas, después con algo más complejo, para finalizar incluyendo gran parte del currículo en el proyecto que han puesto en marcha y en realidad se han obtenido resultados muy positivos.* (MN5)

*Sobre los alumnos que presentan más dificultades en mi clase, en numerosas ocasiones los he visto un poco perdidos. Necesitaban de un aprendizaje más dirigido, que estuvieras más pendiente de ellos, y explicarles continuamente que tenían que hacer. En esta nueva metodología se le da más libertad al alumno para decidir cómo se puede planificar la tarea para llegar a un producto final y en numerosas ocasiones no sabían qué hacer. (MN3)*

Al preguntarle al director sobre las dificultades que ha encontrado para que todo el claustro tomara la misma línea pedagógica en el aula, fueron continuas las referencias a enganchar y motivar al profesorado inexperto a empezar a cambiar la forma de trabajar en el aula y que pidieran más ayuda si la necesitaban.

*No ha sido fácil. Tú lo has visto que ha habido momentos muy complicados que se ha tenido que tirar de ellos (haciendo referencia a los profesores que se presentaban menos receptivos al cambio) y que los mismos maestros que están subidos al carro tiren de ellos. Y yo, en ese sentido, echo de menos que el asesoramiento fuera más solicitado por ellos ¿sabes? (DIR)*

### **3.4. Necesidades del docente para desarrollar el trabajo por proyectos en el aula con éxito**

Además de identificar sus dificultades, de los relatos de los docentes emergieron un conjunto de necesidades para hacer frente a las mismas y eran:

- La formación continua para saber llevar la teoría a la práctica.
- Sentirse apoyados por sus compañeros y por el equipo directivo, tanto a nivel organizativo, para facilitar el cambio metodológico en el aula, como a nivel personal.
- Realizar más reuniones de coordinación de ciclo y entre los docentes del mismo nivel.

Se muestran algunos de los relatos de las entrevistas que se refieren a las necesidades de los docentes para implementar los cambios en el aula.

*Las dificultades se han superado gracias a la implicación del centro, las familias y otras instituciones de la localidad que han prestado todos los recursos necesarios a los alumnos para que los proyectos fueran posibles (MN1).*

*El apoyo entre los profesores ha sido fundamental porque hay muchos momentos que te sientes mal no porque no quieras hacerlo, sino porque no sabes cómo hacerlo (MN3).*

### **3.5. Respuesta a nivel organizativo del centro**

Para dar respuestas a las dificultades y necesidades que presentaban los docentes en relación con una formación deficiente, la resistencia al cambio y facilitar las ayudas y los apoyos necesarios, el equipo directivo generó una serie de condiciones organizativas para promover que el profesorado se implicara en el cambio, y fueron: la formación en el centro y la mentoría, la promoción de una cultura colaborativa en el centro a través de las reuniones de coordinación docente, planificar el desarrollo del currículo basado en las competencias y establecer relaciones con el entorno, que se vio favorecido cuando se reconocieron como una comunidad de aprendizaje.

La mayoría de los docentes afirmaron que estas condiciones favorecieron el cambio de metodología en el aula y destacaron en sus relatos la importancia que tuvo la mentoría, para aprender a gestionar los proyectos en el aula, y las reuniones de coordinación docente, para aprender a programar y planificar los proyectos.

*La mentoría fue fundamental para que el cambio en el aula saliera adelante. Aunque les dieras la formación, no es lo mismo que estar viéndolo tú en la clase [...] Con la mentoría tenía a una maestra experta para ayudarles, apoyarles y enseñarles a trabajar por proyectos. (DIR)*

*La verdad que las continuas y numerosas reuniones con los maestros del mismo nivel, y del mismo ciclo fueron claves para apoyarnos unos a otros, porque la mayoría no habíamos trabajado nunca por proyectos como hemos hecho hasta ahora, al nivel de participar con toda la comunidad y otras escuelas. Estas reuniones servían para aprender a programar los proyec-*

*tos, decidir entre todos que criterios íbamos a evaluar, cómo lo íbamos a hacer y resolver todas las dudas que nos iban surgiendo a medida que íbamos trabajando por proyectos.* (MN3)

También fueron numerosas las referencias a la creación de redes de trabajo colaborativo, con agentes externos a la escuela, y abrir el centro a la comunidad para consolidar el trabajo por proyectos en el aula y favorecer su impacto en la comunidad educativa. Así lo manifestaban varios informantes en sus relatos:

*Pertenece a la red de comunidades de aprendizaje y estamos inmersos en múltiples proyectos y programas educativos. El trabajo por proyectos es la forma actual de trabajo. Por eso el centro colabora constantemente con todos los sectores culturales de la localidad con un clima de colaboración mutuo extraordinario, el ayuntamiento, asociaciones, el centro de día, etc.* (MN4)

Existe una sensación generalizada de que las familias están más implicadas con la escuela desde que se trabaja por proyectos y pueden participar en las actividades de la escuela. Así lo expresaba uno de los participantes:

*Otro cambio significativo ha sido la participación de las familias en la vida diaria del centro, con la invitación a padres/madres a participar en alguna actividad dentro del aula o a nivel de centro.* (MN5)

## 4. Discusión y conclusiones

El estudio tenía como propósito analizar una escuela en un contexto retante, que había alcanzado una mejora significativa de los resultados educativos. Especialmente, en lo relativo a la implicación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Su fortaleza está en que es una experiencia de innovación con una trayectoria consolidada y que el equipo directivo y los participantes estaban comprometidos con la investigación. Se ha profundizado en la comprensión de esta realidad desde diversas perspectivas, la voz de los docentes y la observación de los rostros, gestos y acciones de los niños, el cruce de las observaciones con las entrevistas y los debates y argumentaciones sobre lo que sucedía en el aula y con qué propósito. También presenta debilidades, al tratarse de un estudio de caso intrínseco, por tanto, no se puede extrapolar a otros centros educativos ni se puede replicar. Además, hubo un grupo de maestros menos implicados con la investigación

Los resultados muestran que esta escuela ha transitado, no sin dificultad, de modelos tradicionales a ir implementando paulatinamente metodologías que promuevan la implicación de los estudiantes. El proceso fue duro pues necesitaba cambios organizativos y profesionales. La escuela, su líder y el equipo motor del cambio fueron generando tareas, experiencias y proyectos que involucraban a los estudiantes, al tiempo que fueron implementando a lo largo de su proceso de desarrollo las condiciones organizativas necesarias e incrementando su capital profesional y social para dar respuesta a los retos planteados, las barreras, las dificultades y necesidades de los docentes. Al fin de la investigación, se observa que el centro educativo reúne los aspectos propios de una escuela que avanza hacia una comunidad profesional de aprendizaje.

A la vista de los resultados, se observó que fue un proceso de desarrollo largo y complejo, con muchas dificultades para arrancar y hacerlo sostenible en el tiempo, lo que coincide con otros estudiosos del cambio (Hargreaves y Fink, 2002; Hargreaves et al., 2018) cuando se trata de cambiar el modelo de escuela.

Los resultados apuntan a que el ABP y el APS generan situaciones de participación activa de los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, coincidiendo con estudios previos en esta temática (Davis y McPartland, 2012; Luter et al., 2017), ofrecen una experiencia de aprendizaje de alta calidad y disfrute, como señalaban Sammons y otros (2016) y Tschannen-Moran y Clement (2018) y facilitan dar voz al alumnado, aspecto clave en la promoción de la implicación del estudiante (Yazzie-Mintz, 2007).

Los hallazgos evidenciaron que el ABP implicaba que el docente transformara su rol, adjudicado tradicionalmente, para convertirse en un guía y acompañante del alumnado en su proceso de aprendizaje. Por tanto, se puede concluir que el docente es un agente clave en el cambio de la práctica de aula para involucrar al estudiante, como ya apuntaron estudios previos (Fredricks et al., 2019; González, 2015).

Este cambio fue progresivo y presentó una serie de dificultades y necesidades a los que la escuela tuvo que responder. Para ello, el equipo directivo –desde un liderazgo transformador desde el medio (Barrero et al., 2020; Hargreaves et al., 2018)– generó una serie de condiciones organizativas para facilitar el desarrollo profesional y que el profesorado involucrara a los estudiantes en el aula, y fueron: la formación en el centro y la mentoría, la promoción de una cultura colaborativa a través de las reuniones de coordinación docente, el desarrollo de un currículo basado en las competencias y establecer relaciones con la comunidad. Estos resultados coinciden con estudios previos señalan que las condiciones organizativas son aspectos que están relacionados con el funcionamiento diario de un centro educativo y pueden determinar que los alumnos se comprometan o, por el contrario, se desenganchen (González 2015; González y Bernárdez-Gómez, 2019).

En este estudio de caso se perciben claros rasgos de incremento de capital profesional en las relaciones entre docentes y comunidad (Hargreaves y Fullan, 2020), y una acción coordinada de liderazgo curricular (Harris et al., 2020) y desde el medio (Hargreaves y Shirley, 2019), resultados que se ven reforzados por estudios previos.

A modo de síntesis, los resultados apuntan que el desarrollo profesional de los docentes en este tránsito de cambio metodológico se caracterizó por los siguientes aspectos:

- Formación continua: a través de la formación en el centro, destinada a iniciarse en el trabajo por proyecto, los docentes noveles pudieron conocer la dinámica de los proyectos y las fases en los que se desarrollaba.
- Colaboración docente: las coordinadoras de los proyectos presentaban sus propuestas en los diferentes claustros para acordar con el resto de maestros implicados en los proyectos los criterios de evaluación que iban a trabajar, los contenidos y su temporalización.
- Coordinación docente: A través de las reuniones de coordinación docente tanto de ciclos como inter-ciclos, los docentes coordinaban sus tareas y realizaban un seguimiento de su práctica en el aula y del proyecto.
- Mentoría: a través del acompañamiento pedagógico de los docentes expertos a los docentes noveles iban aprendiendo un conjunto de habilidades y estrategias didácticas para desarrollar el proyecto en el aula de manera eficaz.
- Planificación curricular: el trabajo docente no era improvisado, si no que requería de una planificación curricular del proyecto para establecer que es lo que iba a aprender el alumno, cómo lo iba a aprender y cómo iba ser evaluado.
- Uso de estrategias pedagógicas para facilitar que el estudiante se involucre en su aprendizaje a través del ABP, y fueron: estrategias para generar un espacio de aprendizaje óptimo, motivar al alumnado, darles voz en la gestión del proyecto, fomentar el trabajo cooperativo, facilitar el procesamiento de la información, promover el aprendizaje significativo a través de las tareas.
- Uso de estrategias variadas para atender a la diversidad y evaluar el proyecto.

Todos estos elementos son una muestra de cómo la colegialidad y la colaboración y coordinación docente (González, 2015; González y Bernárdez-Gómez, 2019) son dos aspectos vinculados a la cultura colaborativa en la escuela. Los datos muestran que iban logrando superar la colaboración artificial sobre la base de prácticas sólidas y claros protocolos, combinados con relaciones de solidaridad y apoyo mutuo. Se puede concluir que en esta escuela desarrollan una cultura profesional más colaborativa, en unos modos de organización donde todos se van sintiendo crecientemente protagonistas incluidos (Hargreaves y O'Connor, 2020) en el desarrollo del proyecto. Del mismo modo, se evidencia que este proceso también se ha sustentado en una formación continua del profesorado en torno a su práctica (González y Cutanda, 2015), lo que va logrando impactar positiva y progresivamente en el cambio metodológico en el aula para involucrar a los estudiantes.

Para acabar, este estudio puede ayudar a los investigadores y profesionales educativos a profundizar en el fenómeno del compromiso del estudiante desde una mirada integradora. Algunas futuras líneas de

investigación pueden ir encaminadas a Incrementar la implicación de los estudiantes y prevenir la deserción y el abandono escolar temprano., sería recomendable, seleccionar casos similares para averiguar si se repiten patrones coincidentes (condiciones organizativas) o se trata de factores contextuales o realizar estudios comparativos entre escuelas que trabajan para mejorar la implicación de sus estudiantes y reducir el fracaso y el abandono escolar temprano.

## Agradecimientos

Este proyecto contó con el apoyo del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través del Programa de Becas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU15/05084).

Queremos agradecer al equipo directivo del CEIP Juan Pablo I por permitirnos realizar esta investigación, y en especial, a todos los maestros que han participado por abrirnos las puertas de su aula y compartir con nosotros su práctica y reflexiones.

## Referencias

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. y Lofland, L. (2001). *Handbook of ethnography*. Sage.  
<https://doi.org/10.4135/9781848608337>
- Barrero, B., Domingo, J. y Fernández, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bolívar, A. (2015, 16 de noviembre). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y comunidad profesional* [Conferencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua, México.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 51(2), 5-27. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_51-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1)
- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research*. British Educational Research Association.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Davis, M. H. y McPartland, J. M. (2012). High school reform and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 515-539). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_25](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_25).
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1), 9-48.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2019). *Handbook of student engagement interventions. working with disengaged students*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-04519-9>
- Gil-Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322>
- Gkolia, A., Dimitrios, B. A. y Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472.  
<https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2014-0040>
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.

- González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafeción de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.
- González, M. T. y Cutanda, T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 9-24. <https://doi.org/10.35362/rie692134>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2019). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 11. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2019-0013>
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C. y D'Angelo, M. (2018). *Leading from the middle: spreading learning, well-being, and identity across*. CODE Consortium
- Harris, A., Jones, M. y Crick, T. (2020). Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1704470>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Lawson, M. A. (2017). Commentary: Bridging student engagement research and practice. *School Psychology International*, 38(3), 221-239. <https://doi.org/10.1177/0143034317708010>
- Luter, D., Mitchell, A. y Taylor, H. (2017). Critical consciousness and schooling: The impact of the community as a classroom program on academic indicators. *Education Sciences*, 7(1), 25-34. <https://doi.org/10.3390/educsci7010025>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- OCDE. (2018). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2018*. INEE/MECD.
- Pino-James, N. (2018). Evaluation of a pedagogical model for student engagement in learning activities. *Educational Action Research*, 26(3), 456-479. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1354771>
- Reeve, J., Cheon, S. H. y Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. En J. Fredrick, A. L. Reschly y S. L. Christeson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions working with disengaged students* (pp.87-102). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- Roehrig, A. D. (2003). *The effects of mentoring on beginning teacher effectiveness and student outcomes* [Tesis doctoral, Universidad de Notre Dame]. Archivo de la Universidad de Notre Dame.
- Sammons, P., Lindorff, A. M., Ortega, L. y Kington, A. (2016). Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 124-144. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0005>
- Sherhoff, D. J. (2013). *Advancing responsible adolescent development. Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7089-2>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tschannen-Moran, M. y Clement, D. (2018). Fostering more vibrant schools. *Educational Leadership*, 75(6), 28-33.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. SM.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Indiana University.
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *Learning Landscapes*, 1, 93-116. <https://doi.org/10.36510/learnland.v1i1.240>

## Breve CV de los/as autores/as

### Lucía Fernández-Terol

Maestra de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica y Doctora en Educación por la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE, HUM-0386) de la Universidad de Granada y de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora Escolar (RILME). Las líneas de investigación en la que se enmarca su trabajo son: mejora educativa, desarrollo curricular, profesional e institucional y vulnerabilidad, diversidad y equidad en educación. Participa activamente en el Proyecto Atlántida con el grupo de trabajo en Granada (<http://www.proyectoatlantida.eu>). Equipo técnico y de edición de “Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado”. Revisora en varias revistas indexadas. Email: [lfernandez@ugr.es](mailto:lfernandez@ugr.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7132-9717>

### Jesús Domingo

Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada, España). Miembro de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora Escolar (RILME) y del Proyecto Atlántida. Asesor Internacional en RIEL e IAE A-C (México). Su línea de trabajo actual versa sobre investigación (auto)biográfica en educación, implicación del alumnado en sus procesos de aprendizaje; así como liderazgo intermedio en el seno de comunidades de práctica profesional por el éxito educativo para todos y entre todos. Dirige un proyecto de investigación I+D+i sobre “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes. Liderazgos intermedios, redes e interrelaciones”. <https://www.ugr.es/~jdomingo>. Email: [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8319-5127>