



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Asesoramiento metodológico al docente desde la
orientación mediante aprendizaje basado en proyectos

Methodological guidance to teachers from counsellor
through project-based learning

Autora

Victoria Barreu Lasheras

Director

Alejandro Quintas Hijós

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2020

Índice

Resumen	3
Abstract	4
1. Planteamiento del reto y justificación	5
2. Marco teórico	7
2.1. Función de asesoramiento al profesorado	7
2.1.1. Evolución histórica y conceptual	7
2.1.2. El orientador: funciones y modelos	8
2.1.3. Definición del concepto: asesoramiento metodológico al profesorado	10
2.1.4. Diferentes teorías al respecto del asesoramiento metodológico al profesorado	12
2.1.5. Legislación	13
2.1.6. Retos actuales	14
2.1.7. ¿Por qué asesoramiento metodológico en ABP?	15
2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos	16
2.2.1. Evolución histórica y conceptual	16
2.2.2. Metodologías activas	19
2.2.3. Definición del concepto: Aprendizaje Basado en Proyectos	22
2.2.4. Diferentes teorías al respecto	23
2.2.5. Legislación	25
2.2.6. El papel del profesorado	26
2.2.7. Retos actuales	27
3. Reflexión crítica	29
3.1. El por qué y el para qué del asesoramiento metodológico	29
3.2. El cómo y el con qué del asesoramiento metodológico	30
4. Conclusiones	33
5. Limitaciones y futuras líneas de investigación	36
6. Referencias bibliográficas	37

Resumen

Con el fin de lograr la calidad educativa debemos plantearnos si el trabajo que se desarrolla en las aulas se corresponde con aquello que el discente debe conocer, aprender y poder luego transferir, completando así su desarrollo integral como persona; no solo en el ámbito educativo, sino lo que tiene mayor relevancia el social, personal y profesional. Por ello, el presente trabajo trata la temática del asesoramiento metodológico al profesorado desde el rol del orientador en la metodología del Aprendizaje Basado el Proyectos; comprendiendo el mismo como el pilar esencial de la mejorar de los procesos enseñanza-aprendizaje.

Con tal objetivo se lleva a cabo un primer análisis de las principales ideas, teorías y postulados al respecto del orientador dentro de su praxis profesional de asesoramiento metodológico al educador. Haciendo para ello una lectura en profundidad de textos académicos sobre las bases históricas, las distintas perspectivas y modelos, así como una aclaración de la legislación, acabando con los nuevos retos al respecto de la función del asesoramiento metodológico.

Por otro lado, se ha realizado un estudio sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos, enmarcándolo dentro de las metodologías activas, las cuales comprenden al alumno como un agente activo que construye sus propios aprendizajes. Para ello, se han interpretado las distintas teorías al respecto de dicha metodología, así como los referentes históricos, el rol del profesor, la normativa y los nuevos retos profesionales.

Todos estos nuevos conocimientos se han asimilado de una forma crítica y fundamentada sopesando los beneficios y las desventajas, así como cuestionando el por qué, el cómo de este asesoramiento metodológico en Aprendizaje Basado en Proyectos. Recalando en la importancia del orientador como un guía del profesorado, con el objetivo de implementar los mejores métodos de trabajo de forma coherente, procurando siempre el desarrollo del discente.

Palabras clave: Asesoramiento metodológico; Aprendizaje Basado en Proyectos; Orientador; Docente; Metodologías activas.

Abstract

In order to achieve educational quality, we must consider whether the work developed in the classrooms corresponds to what the student should know and learn. This learned knowledge will be used to be transferred completing his or her integral development as a person; not only in the educational field, but also in in the social, personal and professional areas. Therefore, the present work proposition talks about the methodological guidance to teachers from the role of the counsellor in the Project Based Learning methodology; understanding it as the essential pillar of the improvement of the teaching-learning processes.

Searching such objective, a first analysis of the main ideas, theories and postulates of the counsellor is carried out within his professional practice of methodological advice to the educator. This has been completed by making an in-depth reading of academic texts on a historical databases, comparing the different perspectives and models, investigating the legislation and ending exploring the new challenges regarding the function of methodological advice.

On the other hand, a Project Based Learning study was accomplished, framing it within the active methodologies, which include the student as an active agent who builds his own learning. To this end, the different theories regarding this methodology have been interpreted, as well as historical references, the role of the teacher, regulations and new professional challenges.

All this new knowledge has been integrated critically and based on weighing up the advantages and disadvantages, as well as questioning why and how of the Project Based Learning methodological approach. Emphasizing the importance of the counsellor as a guide for the teachers, with the aim of implementing the working methods coherently, seek always the development of the student at the maximum level.

Key words: Methodological guidance; Project-based learning; Counsellor; Teacher; Active methodologies.

1. Planteamiento del reto y justificación

La idea inicial de la investigación se centra en la función del orientador de asesoramiento al equipo docente y más concretamente en asesoramiento metodológico en Aprendizaje Basado en Proyectos.

Planteándonos que aunque exista una corriente técnica del rol del orientador la cual le desvincula de todo aspecto relacionado con el currículo, la didáctica y lo metodológico -ya que se considera que estos aspectos están incardinados a la praxis profesional del profesor-; se refleja en la literatura la noción opuesta, la cual insiste que la mejora de los procesos educativos y por ende de la calidad educativa del centro, pasa por el asesoramiento en términos metodológico de forma cooperativa entre el orientador y el profesorado.

Justificación de más es la legislación a tal efecto, concretamente conforme a la [ORDEN ECD/1004/2018](#) del 7 de Junio, que regula en el Artículo 5, del Capítulo I, las funciones de todas las estructuras que forman parte de la Red de Integrada de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dentro de estas funciones se destacan dos: (1) impulsar en la comunidad educativa la realización de actividades de formación e innovación educativa que reviertan en la mejora de los centros educativos y (2) colaborar con la elaboración o difusión de materiales, documentos y buenas prácticas que faciliten la intervención educativa. Estas dos funciones del rol del orientador responden a la necesidad del asesoramiento en métodos y prácticas educativas.

En concreción de este asesoramiento encontramos muchas opciones metodológicas, entre ellas las metodologías activas y por extensión el Aprendizaje Basado en Proyectos, como una de las mismas; ya que además de ser un método ampliamente estudiado en la actualidad, comporta beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se describen en el marco teórico de este Trabajo Final de Máster.

Dentro de este gran tema de interés ampliamente estudiado en la última década en nuestra realidad educativa, se centra la investigación de corte teórico en formato de un monográfico o revisión teórica sobre las principales ideas al respecto del asesoramiento metodológico al profesorado y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

Las hipótesis generales de la investigación se basan en ampliar los conocimientos específicos sobre el asesoramiento metodológico al profesorado, al igual que de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos y a su vez la propuesta pretende llevar a cabo una reflexión crítica sobre los mismos.

La elección del tema de la investigación vive dada por la participación personal en un proyecto europeo en el cual se desarrolló un prototipo de sala multisensorial para alumnado de 3 a 6 años de escuelas ordinarias en la ciudad de Amberes; este proyecto se llevó a cabo bajo una metodología de trabajo de Aprendizaje Basado en Proyectos con un equipo multidisciplinar. La experiencia vivencial de este proyecto sumada al redescubrimiento del rol del asesor al profesorado que desarrolla el orientador en su praxis profesional, que este máster proporciona, ha incentivado la investigación de forma teórica en relación a este tema de interés.

Así pues, esta investigación no tiene como propósito descubrir una nueva panacea, sino clarificar, compilar, ahondar y reflexionar sobre las nociones, teorías y conceptos del asesoramiento metodológico, el Aprendizaje Basado en Proyectos y la figura del orientador; formando así una base sólida la cual sea el trampolín para profundizar en estas temáticas tan amplias y actualmente tan estudiadas.

De tal forma, los objetivos que se desprende del planteamiento inicial son los siguientes:

- Clarificar el concepto y las teorías al respecto del orientador como asesor metodológico al profesorado.
- Ahondar sobre la metodología de Aprendizaje Basado el Proyectos.
- Reflexionar de forma crítica sobre el asesoramiento metodológico en Aprendizaje Basado en Proyectos.

2. Marco teórico

2.1. Función de asesoramiento al profesorado

2.1.1. Evolución histórica y conceptual

En relación a la orientación educativa y el asesoramiento al profesorado se inician como servicios de forma externa a los centros educativos. Bajo esta idea, inicialmente psicólogos reconocidos como agentes externos a la institución educativa prestan servicios de carácter clínico y evaluativo al alumnado con necesidades educativas; de la labor profesional de dichos psicólogos se desprende la idea de experto de carácter asimétrico con respecto al profesorado del centro, situándose en un supuesto nivel técnico superior (Domingo, 2003).

Este agente externo pronto pasa a ser reconocido como necesario dentro de los centros educativos, así pues en la [*Ley General de Educación*](#) del 6 de agosto de 1970, se crean los denominados Servicios de Orientación Educativa y Profesional, reconociendo así la figura del orientador dentro de los centros educativos. El objetivo de la LGE con respecto a la orientación es generar soporte educativo y vocacional a todo el alumnado a lo largo de la etapa escolar. Aunque no se cite explícitamente la función de asesoramiento como tal, en el artículo 111, del capítulo II, título III, apartado segundo describe la relación entre el profesorado y los servicios de orientación: *“La cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracteriológicas de los alumnos”*, reflejando así la importancia del asesoramiento colaborativo.

En esta primera etapa las funciones de los orientadores se centran en el diagnóstico, la educación especial y la orientación académica y profesional (Barrero, 2013). Bajo esta perspectiva el rol del orientador es de un experto de carácter clínico que detecta problemas y prescribe soluciones contando con su saber técnico y teórico (Schulte y Osborne, 2003).

A través de la aprobación de la [*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*](#) y de la [*Orden de 27 de abril de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*](#) -en la cual se regula de forma normativa las funciones de los profesores del Departamento de Orientación-, así como de la publicación por parte del Ministerio de

Educación y Ciencia en el año 1990, del documento [La orientación educativa y la intervención psicopedagógica](#) se destaca la importancia de la conexión entre los tutores y los orientadores de los Departamento de Orientación de los centros para mejorar las condiciones de la labor de tutoría a través del asesoramiento y apoyo técnico. Esta perspectiva deja paso a alternativas de intervención más psicopedagógicas en las cuales el rol del orientador dentro del centro ha pasado a ser un igual dentro del cuerpo de profesorado, desprendiéndose de ese carácter autoritario (Vélaz-De-Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013; Hernández y Mederos, 2018).

Así pues, la función de asesoramiento ha ido evolucionando y transformándose para dar cabida a las necesidades de los docentes a la hora de enfrentarse a un dilema o situación a solventar tanto para con los discentes como con el resto de agentes educativos (Villareal, Reyes y Solís, 2015).

2.1.2. El orientador: funciones y modelos

El concepto de orientación y asesoramiento se relacionan en el mundo de la educación a la mejora de la calidad de los procesos educativos (Arraiz, 1994). De modo que, es necesario dibujar un boceto de los mismos, así como de los modelos de orientación teniendo en cuenta qué criterios teóricos y morales comprenderá la praxis profesional del orientador.

A su vez, se debe tener en cuenta que la figura del orientador está ligada a tres modelos: facilitador, colaborador e intervencionista que desarrollará en función de la demanda atendida y del paradigma de trabajo que él mismo quiera desarrollar (Nieto, 2011; Hernández y Mederos, 2018).

Entendiendo la orientación como un proceso de asesoramiento a lo largo de la vida, debemos proporcionar a la persona estrategias para desarrollarse como tal, de forma global, en todos los ámbitos de misma (Sobrado y Ocampo, 2000; Corominas-Rovira, 2006).

Las estrategias propuestas para desarrollarse, deben construirse mediante un asesoramiento continuo que en la mayoría de los casos no implicará la intervención directa con los educandos; sino que se desarrollará mediante acciones indirectas, que acabarán produciendo mejoras en los mismos (Arraiz, 1994). De ello, se traduce que el modelo de consulta centrado en el asesoramiento indirecto, a través de la formación tanto del

profesorado como de las familias, genera a su vez un efecto expansivo a toda la comunidad educativa (Arraiz, 1994; Arraiz y Sabirón, 2012).

En relación a esta idea, el asesoramiento y en consonancia con Hernández y Mederos, (2018), se dibuja como un proceso más centrado en trabajar con, que en intervenir sobre y que por lo tanto genera una reconstrucción de las funciones clásicas en la tarea profesional del orientador educativo.

En esta reconstrucción o resignificación de las funciones del orientador educativo, debemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿Priorizamos la solución rápida de la demanda propuesta? Si nuestra respuesta es afirmativa dibujamos un rol del orientador con un estilo de trabajo intervencionista o bajo un modelo clínico o de *counseling* (Hernández y Mederos, 2018). Este modelo de *counseling*, lleva a cabo una relación diádica y directiva entre un asesor y un asesorado con un marcado carácter remedial, reactivo y terapéutico (Madrigal, Navarro, Parras, Redondo, Vale, y cols, 2012). El potencial de este modelo recae en la rápida respuesta, que a su vez genera un mayor número de demandas por parte de los agentes educativos, convirtiéndose en un problema (Sobrado y Ocampo, 2000). Por ello, este modelo acaba reproduciendo el rol clásico del orientador, en el cual no se tienen en cuenta el contexto, ni las necesidades de la comunidad educativa como conjunto.

Si actuamos bajo el modelo de programas desarrollaremos actuaciones con pretensiones de totalidad para analizar las dinámicas grupales de la propia institución educativa (Álvarez, 1987). Por lo cual, si proponemos abordar los procesos de asesoramiento mediante programas que trabajen la prevención, evitaremos, contando con el factor tiempo, llegar a la intervención directa de forma sistemática.

Con el objetivo de llevar a cabo una buena praxis profesional debemos basar nuestra labor en la ética profesional. Por esa razón, debemos tener en cuenta los manuales de principios éticos de la [*American Counseling Association*](#) (ACA), los cuales nos hablan de la educación para todos sin generar ningún tipo de exclusión.

En torno al perfil del orientador siempre ha existido un cierto desacuerdo en cuanto a las funciones que lleva a cabo, aunque existe cierta unanimidad en que las más desarrolladas son

el asesoramiento, la consulta, la orientación vocacional, la evaluación psicopedagógica además de la coordinación (Hernando y Montilla, 2009).

2.1.3. Definición del concepto: asesoramiento metodológico al profesorado

La labor del asesoramiento metodológico puede suponer un trabajo complejo y lleno de controversias (Sánchez, Ochoa de Alda y Eguileor, 1995; Rodríguez, 2001). Esto es debido a que se define como un proceso de resolución de problemas que se da de forma conjunta y simétrica entre el orientador y el profesorado en el cual ambos se deben responsabilizar de forma equitativa con la finalidad de lograr una buena práctica metodológica (West y Idol, 1987; Erchul y Conoley, 1991; Rodríguez, 1996; García, Rosales y Sánchez, 2003; Villareal, Reyes y Solís, 2015; Domingo, Fernández y Barrero, 2016).

De acuerdo con West y Idol (1987) y Martín et al. (2005) los procesos de asesoramiento metodológico constan de tres fases: (1) describir el problema a solventar, (2) realizar una búsqueda de posibles propuestas, llevando a cabo la más apropiada y (3) evaluar la implementación de estas soluciones. Teniendo en cuenta esta idea, el orientador no es un distribuidor de recetas, sino que debe generar el soporte necesario para que el propio docente encuentre la solución necesaria (García, Rosales y Sánchez, 2003).

Nieto y Portela (2006), definen el asesoramiento metodológico como “*coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción*” (p. 78). Comprendiéndolo como la prestación de un servicio que se da entre los dos agentes, de forma conjunta, para obtener un resultado satisfactorio, siempre teniendo en cuenta a los destinatarios últimos, los discentes (Rodríguez, 2008).

El asesoramiento metodológico genera una onda expansiva que transforma toda la comunidad educativa en relación al desarrollo del currículo, los procesos de evaluación y los resultados académicos que acaban formando parte de la cultura del centro (Elmore, 2010).

Uno de los objetivos del asesoramiento metodológicos es crear una menor dependencia del profesorado hacia el orientador, reduciendo el apoyo que presta el orientador, hasta llegar a un momento que el docente no requiera del consejo (Martínez, 2008). Así pues, el

profesorado gana autonomía, confianza y capacitación para enfrentar los nuevos retos (Solé, 1998, Rodríguez, 2008).

El asesoramiento metodológico al profesorado se puede dar mediante la formación, tanto con carácter individualizada a través de propuestas de recursos acerca de cuestiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y además de forma indirecta con la realización de jornadas de formación didáctica a todo el equipo docente; ambas dos respondiendo a las demandas de las necesidades concretas del profesorado del centro (Luque, 1998; Boza, Toscano y Salas, 2007). Estas acciones deben ir en la senda de la actualización del profesorado en relación a su conocimiento sobre las metodologías activas, suponiendo una mejora de sus competencias profesionales (Queralt, 2019).

El rol de asesor del orientador consiste en generar el soporte necesario a través de la utilización de la comunicación como herramienta (López, 2008), para favorecer la capacidad de decisión crítica del profesorado (Rodríguez, 1996; Rodríguez 2001).

De acuerdo con Martín y Solé (1990), los procesos de asesoramiento metodológico fomentan los siguientes aspectos: (1) impulsan cumplir los propósitos a nivel de centro, (2) incrementan los recursos metodológicos y (3) hacen que el profesorado cuente con una gran variedad de métodos didácticos a implementar.

Conforme a Sánchez y García (2005), el asesoramiento metodológico asume la idea de: *“compartir la misma definición del problema que ha de abordarse”* (p.31). Aunque, en la realidad de los centros, los orientadores y los docentes pueden comprender los problemas educativos desde distintas perspectivas, debido a: (1) su formación tanto inicial como continua, (2) su desarrollo profesional y (3) su posición en el centro (García, Rosales y Sánchez, 2003). Con arreglo a la investigación de Martín et al. (2005), las concepciones de los orientadores sobre el diseño del currículo y las metodologías utilizadas son más constructivas que las del profesorado que tienden a ser interpretativas. Las distintas creencias de estos dos agentes educativos, se deben negociar mediante el acercamiento de posturas entre ellos (García, Rosales y Sánchez, 2003), influyendo en este proceso las expectativas e ideas preconcebidas del profesorado en relación al orientador (Sánchez, Ochoa de Alda y

Eguileor, 1995). Estos procesos de negociación se traducen en una retroalimentación que potencia las competencias profesionales de ambos (Villareal, Reyes y Solís, 2015).

El asesoramiento debe abarcar no solo al profesorado, si bien también al equipo directivo en relación a las dinámicas curriculares con el fin de desarrollar una cultura metodológica común a todo el centro, suponiendo esto una mejora en la calidad de las acciones formativas (Domingo, 2001; Pinya y Roselló, 2015; Villareal, Reyes y Solís, 2015).

Para llevar a cabo una buena práctica asesora la relación profesional entre los implicados es esencial (Sánchez, Ochoa de Alda y Eguileor, 1995). Para ello se requerirán las siguientes condiciones: (1) relación de simétrica, (2) entusiasmo de ambos agentes, (3) habilidades comunicativas y (4) respeto por la labor profesional del otro (Johnston, 1990). Siendo difícil de abarcar las demandas planteadas cuando la relación entre los profesionales no conlleva confianza, capacidad de escucha y respeto (West y Idol, 1987; Domingo, 2006).

2.1.4. Diferentes teorías al respecto del asesoramiento metodológico al profesorado

Schulte y Osborne, (2003) describen la figura del asesor como un experto en evaluar problemas y facilitar metodologías apropiadas en relación a cada situación. Postura contraria al rol del orientador como un generador de lazos de colaboración, asesor de los procesos implicados, consultor, facilitador del cambio y motivador del docente (Barrio, 2005; Hernández y Sosa, 2014). López (2008) va más allá considerándolo como un agente creativo, dinamizador del diálogo y del pensamiento crítico.

Dentro de las tareas de asesoramiento metodológico los orientadores deben hacer especial hincapié en los procesos de innovación pedagógica, dando sentido a los mismos mediante el análisis de los propósitos con los destinatarios (Nieto, 2001; Montanero, 2014).

El orientador debe hacer comprender al profesorado, y por extensión a toda la comunidad educativa, que las metodologías utilizadas en las aulas responderán a la reflexión fundamentada de las mismas en adaptación a las características del alumnado de cada grupo (Pérez, 1994; De la Oliva, Martín y Vélaz, 2005).

La acción del orientador en el asesoramiento metodológico presupone de coherencia y significación de todos los elementos del currículo: objetivos, competencias, recursos,

proyectos, actividades y evaluación. (Pérez, 1994; Domingo, 2006; Estebaranz y Mignorance, 2017).

Siguiendo a Pérez (1994), la verdadera importancia del asesoramiento metodológico, recae en el capital humano, constatando que los métodos de enseñanza que aplica el profesorado son positivos en el desarrollo integral de los educandos, no solo en cuestionarse si los mismos suponen el éxito académico. Bajo esta visión, el orientador presentará y calificará diferentes desarrollos curriculares, para que el docente escoja el más acorde a las necesidades demandadas siempre de forma crítica y cooperativa (Pérez, 1994; Barrio, 2005). En estos procesos se darán escenarios muy diversos en los cuales las competencias profesionales del orientador serán esenciales a hora de la negociación con el equipo docente (Domingo, 2006).

En la investigación de Balsalobre y Herrada (2018) en la cual se han estudiado las funciones del orientador con respecto al desarrollo del trabajo mediante Aprendizaje Basado el Proyectos, en adelante se denominará ABP, en un IES de la comunidad de Murcia, se ha obtenido que el orientador desarrolla un papel fundamental; realizando las siguientes funciones: (1) prestar asesoramiento en la implantación del ABP, (2) asistir a las reuniones de coordinación y (3) ser un apoyo tanto para el equipo directivo, como para todo el centro educativo. Por estas razones, se considera al orientador como el pilar esencial a la hora de gestionar con el profesorado la puesta en práctica de metodologías activas como el ABP, facilitando estrategias y recursos para la creación de dichos entornos de trabajo en las aulas (Balsalobre y Herrada, 2018).

En definitiva, este tipo de asesoramiento busca la calidad educativa en el desarrollo de acciones que se ponen en marcha en las aulas (Arraiz, 1994; Villareal, Reyes y Solís, 2015; Pinya y Roselló, 2015).

2.1.5. Legislación

El asesoramiento al profesorado y más concretamente el asesoramiento metodológico dentro de la legislación sobre orientación educativa, forma parte de un sistema altamente reglado y burocratizado como es el educativo (Gonzálvez, 2016). En este sentido se recoge a continuación, de las distintas leyes, decretos y órdenes los aspectos que regulan el asesoramiento metodológico al profesorado.

A nivel internacional y según el [código ético](#) aprobado por el consejo de la administración de la *American Counseling Association*, los consejeros/orientadores se formarán para garantizar que cuentan con los recursos y competencias apropiadas para generar el asesoramiento necesario a las demandas del profesorado. En relación a esta idea, el orientador requerirá una formación constante en innovación metodológica.

A nivel autonómico, la [ORDEN ECD/1004/2018](#) del 7 de Junio, el Artículo 5, del Capítulo I, clarifica las funciones de todas las estructuras que forman parte de la Red de Integrada de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dentro de estas funciones se destacan dos: (1) impulsar en la comunidad educativa la realización de actividades de formación e innovación educativa que reviertan en la mejora de los centros educativos y (2) colaborar con la elaboración o difusión de materiales, documentos y buenas prácticas que faciliten la intervención educativa. Ambas dos reflejan la idea esencial del asesoramiento metodológico, ya que el objetivo final del mismo es la mejora de las prácticas metodológicas de los centros, a través del asesoramiento y formación al profesorado, además de la elaboración o difusión de materiales que los mismos puedan utilizar en sus diseños curriculares.

2.1.6. Retos actuales

Una de las concepciones más habituales por parte de toda la comunidad educativa, y más específicamente del profesorado, es considerar al orientador como un solucionador de problemas, un expendedor en fórmulas reparadoras. Dibujando sus acciones desde una perspectiva resolutoria con carácter rápido, diligente y autónomo (Schulte y Osborne, 2003; Armas, 2012). Estas concepciones crean demandas constantes por parte del equipo docente, las cuales derivan en gran medida del incrementado en los últimos años de la diversidad existente entre los educandos (Loizaga, 2005); formándose así grupos cada vez más heterogéneos que requieren una amplia gama de estrategias y metodologías que guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada discente.

En palabras de Fullan (2002) *“El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso”* (p. 141), a tal sentido, el asesoramiento metodológico debe ir encaminado a desvincular ese arraigo del equipo docente

hacia el orientador en su rol de experto solucionador; de esta forma se fomenta un entorno laboral que estimule al profesorado y premie estas conductas.

De manera que, al orientador se le presenta el reto de cambiar la cultura predominante de los agentes educativos del centro, dotando al profesorado de las estrategias suficientes para generar un mayor grado de autonomía en relación a las metodologías aplicadas en las aulas; concibiendo así, al orientador como un agente de cambio y promotor de la mejora educativa (Martínez, Krichesky y García, 2010; Armas, 2012; Domingo, Fernández y Barrero, 2016).

2.1.7. ¿Por qué asesoramiento metodológico en ABP?

A pesar de que el presente trabajo podría haber relacionado el asesoramiento metodológico del profesorado con cualquier tipo de metodología, se ha propuesto llevarlo a cabo sobre el ABP, como uno de los métodos dentro de las denominadas metodologías activas.

La especificación del mismo viene dada por la relevancia actual que comporta dicha metodología, siendo una de las más estudiadas e investigadas en la actualidad, tal y como se expone en detalle más adelante en el apartado [2.2.2.](#)

Así mismo, el trabajo en el aula con los discentes mediante el ABP fomenta la colaboración (Barron y Darling-Hammond, 2008), la responsabilidad (Vergara, 2016) y desarrolla la conciencia social (Díaz Barriga, 2006). Estas tres cualidades esenciales de esta metodología comportan enormes beneficios al educando y por consiguiente, este método es digno de estudio.

Teniendo en cuenta que a su vez, el ABP comparte los rasgos definitorios de las metodologías activas, las cuales consideran al alumno como un agente activo aprendiendo a través de la experimentación mediante la guía y la motivación del docente bajo una evaluación dirigida al proceso de aprendizaje (Maldonado, 2008; Sánchez, 2018; Blázquez y Alonso, 2009).

Todas estas motivaciones, sumadas al interés personal de investigar al respecto del ABP debido a la experiencia desarrollada, se considera relevante ahondar en el estudio del asesoramiento metodológico al profesorado en ABP.

2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos

2.2.1. Evolución histórica y conceptual

Entendiendo que las metodologías educativas actuales se sustentan en líneas pedagógicas anteriores, el ABP no es ninguna excepción. Bajo esta idea, comprendemos que esta metodología tiene como origen los presupuestos pedagógicos de la Escuela Nueva.

En contraposición a la histórica Escuela Tradicional, la cual sostiene una visión magistocrática, escolástica, didactista y autoritarista centrandó sus líneas metodológicas en el ensalzamiento de los procesos intelectuales y la disciplina, surge la Escuela Nueva a finales del siglo XIX (Narváez, 2006; Germán, Abrate, Juri y Sappia, 2011).

La literatura que habla de la Escuela Nueva no llega a un consenso explícito de cuándo, ni dónde se inicia la misma, ni se describen al detalle las líneas teorías que la envuelven, debido a que se desarrolla tanto en Europa como en América en contextos sociales y culturales diferentes (Narváez, 2006; Ríos, 2013). Aun siendo esto así, existen varios hitos clave que marcan el curso de acción de la misma, entre ellos encontramos la creación de la primera escuela nueva de Cecil Reddie, en Inglaterra, la formación de la Liga Internacional de la Escuela Nueva en 1921, o las teorías de Rousseau al cual se le describe como el precursor de este movimiento (Marín, 1976; Narváez, 2006; Germán, Abrate, Juri y Sappia, 2011).

Tomando como referencia a la Liga Internacional de la Escuela Nueva, se detallan a continuación los siete principios de esta corriente pedagógica: (1) el fin de la educación es que el educando sea capaz de conservar la energía espiritual, (2) reconocer la individualidad de cada discente, (3) los aprendizajes deben reflejar los intereses de los alumnos, (4) andamiaje común entre el alumnado y el profesorado en relación a la disciplina y responsabilidad tanto personal como colectiva, (5) favorecer la cooperación descartando el sentimiento de competitividad, (6) la coeducación como pilar en las relaciones entre los dos sexos y (7) preparar al discente en el respeto a la dignidad de la persona, así como en la idea de ser un ciudadano comprometido con la sociedad (Marín, 1976; Paiton, 1976).

Así pues, se puede comprender que la Escuela Nueva es un movimiento pedagógico, social y cultural que promulga la educación integral, activa, placentera, abierta, creativa y en libertad (Trillo, 1982; Germán, Abrate, Juri y Sappia, 2011).

De la Escuela Nueva, se desprende las corrientes constructivistas del aprendizaje y desde un punto de vista histórico podemos afirmar que el ABP tiene sus raíces en estas corrientes constructivas del siglo XX representadas por Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Jerome Bruner, las cuales consideran al discente el actor principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje; el mismo crea y construye su conocimiento partiendo de las experiencias previas y las interacciones sociales con el entorno (Savery y Duffy, 1995; Coloma y Tafur, 1999; Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006).

Los principios de enseñanza derivados del constructivismo son los siguientes: (1) promover actividades de aprendizaje que sean problemas de gran escala, sin acotarlas a tareas sesgadas, (2) apoyo al alumno en el desarrollo de la propiedad del problema o tarea general, (3) diseño de tareas auténticas, (4) diseño de tareas y entornos de aprendizaje para reflejar la complejidad del entorno social del discente, (5) dar al discente la llave del proceso utilizado para desarrollar una solución, (6) diseñar ambientes de aprendizaje para fomentar y desafiar el pensamiento del discente, (7) fomentar las ideas de puntos de vista y contextos alternativos y (8) brindar oportunidades para la reflexión sobre el contenido aprendido y el proceso de aprendizaje (Savery y Duffy, 1995). De estos principios se deriva el ABP tal cual lo conocemos en la actualidad.

Ahondando más en referentes históricos nos encontramos con las teorías de John Dewey y William H. Kilpatrick. Dewey comprende que, debido a la interacción del educando con su entorno social en relación a la búsqueda de sus intereses, este será capaz de resolver situaciones de aprendizaje que le generen desarrollo personal (Wetsbrook, 1993; Serrano, 2005); bajo este paradigma podemos representar el concepto actual de ABP.

Dewey afirma, en relación con la enseñanza por proyectos que existen dos grandes líneas a desarrollar: (1) fomentar la independencia y responsabilidad del alumno y (2) desarrollar una conciencia social a través de los comportamientos democráticos (Díaz Barriga, 2006).

Teniendo en cuenta estas dos líneas, Dewey afirma que, la figura de las comunidades educativas y más concretamente la del educador es fundamental, creando escenarios y momentos en los cuales se ejercite el pensamiento crítico y reflexivo, además de despertar la curiosidad en los discentes (Serrano, 2005).

Kilpatrick es considerado uno de los primeros autores en hablar del método de proyectos, diseñó este método en función a la idea de que el educando es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; utilizando la capacidad innata que poseen los discentes, con el fin de generar ciudadanos proactivos y responsables (García-Varcácel y García-Pablos, 2017).

Kilpatrick define el concepto de proyecto como sinónimo a un acto propositivo que tiene cabida en una realidad social concreta; definiendo propositivo, con carácter de libertad de acción del discente. Por ello estos actos propositivos implican al educando en su realidad social a través de unas conductas éticas, bajo las leyes de aprendizaje intrínsecamente motivacional, con el objetivo de producir un alto grado de habilidad y conocimiento, viendo la actividad escolar con alegría y confianza. (Díaz Barriga, 2006; Sutinen, 2013; Pecore, 2016). Se desprende la idea de que la metodología que se debe emplear a la hora de proponer unidades didácticas son los actos propositivos recogidos en proyectos, para la adquisición de saberes específicos para desenvolverse en las comunidades sociales en el aquí y el ahora, no solo preparando para la vida futura (Díaz Barriga, 2006; Pecore, 2016; García-Varcácel y García-Pablos, 2017).

En este sentido, Kilpatrick defiende que las metodologías activas fomentan el aprendizaje activo mediante la investigación y el descubrimiento (López y Lacueva, 2007), comprendiendo que cada discente conduce su proceso en relación a su ritmo e interés (Rekalde y García, 2015).

Bajo estas vertientes constructivistas anteriormente expuesta, se promulga el aprendizaje como significativo definido por Ausubel (Estrada, 2012), cooperativo (Volman, 2005) y situado (Trujillo, 2014), siendo estos tres pilares claves del actual ABP.

En relación con el aprendizaje situado Rivoltella (2013, citado en Balduzzi 2015) define el concepto de Episodios de Aprendizaje Situados o en italiano *Episodi di Apprendimento Situati* como una metodología didáctica, que mediante el uso de los dispositivos electrónicos

como las tabletas, favorece el aprendizaje de competencias y habilidades en los educandos no solo de carácter académicas; supone aprender el manejo de estos dispositivos bajo un componente motivacional por parte del discente. Esta metodología cuenta con tres fases: (1) preparatoria, el profesor primero asigna tareas a los alumnos para realizar en casa, después en el aula, dibuja y expone un marco conceptual, proporciona un estímulo y por último da una consigna para iniciar la experimentación mediante la investigación, (2) operatoria, el maestro y su clase toman las construcciones sobre las cuales pretenden trabajar, desmontándolas y las volviéndolas a ensamblar, para finalmente, reubicar el resultado de este montaje sobre los objetivos propuestos y por último (3) restructurativa, la cual fomenta la metacognición para tomar conciencia de lo que se ha logrado, mediante la discusión cooperativa se analizan las fuertes creencias y las falsas teorías de los discentes para acabar asentando los conceptos esenciales (Rivoltella, 2015).

2.2.2. Metodologías activas

Estamos inmersos en una nueva sociedad que reclama la inmediatez como estandarte en nuestras acciones y en nuestros discursos diarios, debido a la necesidad comunicativa de la información que tenemos en nuestro poder bajo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Fernández y Malvar, 2010). El carácter voluble de nuestra sociedad actual se refleja no sólo en materia laboral y de ocio, sino en lo que es más relevante en educación. Comprendido esto, será más fácil de constatar que los procesos de desarrollo personal y educativo deberán reflejar la globalización en la cual estamos inmersos. En este sentido, se deben dejar de utilizar las metodologías, dinámicas y métodos educativos antes aplicados, encontrando nuevas formas de aprendizaje que encajen en el entorno presente.

Por consecuencia, en este entorno educativo, el educando ha adoptado un carácter tradicionalmente pasivo, fomentando el uso memorístico de las habilidades cognitivas, derivando en última instancia en un olvido parcial o total de la información (Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela, 2016).

Autores como Dole et al. (2016) y Johnson et al. (2015), proponen que para poder avanzar y superar todos los métodos tradicionales se debe recurrir a una mirada más actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta mirada plantea incentivar la investigación, siendo el alumno un agente activo y colaborativo, involucrado en su propio proceso de crecimiento

personal, académico y profesional (Maldonado, 2008; Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela, 2016; Sánchez, 2018).

Bajo este enfoque encontramos las metodologías activas las cuales generan momentos de colaboración e interacción que difícilmente podemos observar en una clase magistral al uso (Landron, Agreda y Colmenero, 2018; Sánchez, 2018). A través de la utilización de estas metodologías activas se plantean contextos oportunos para desarrollar en los discentes tanto habilidades individuales, tales como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, así como actitudes cooperativas, tales como la competencia del trabajo en equipo (Latorre, Suárez, Quiroga y Sierra, 2019). Estas metodologías son el canal para lograr aprendizajes significativos, situados, realistas y constructivos; a través del uso de las estructuras mentales se podrán afrontar nuevos problemas complejos basados en ideas fundamentadas (Fernández, 2006; Balsalobre y Herrada, 2018).

Dentro de estas corrientes, nos encontramos con trabas propuestas desde los propios agentes educativos, no sólo refiriéndonos al carácter academicista del profesorado (Lay-Lisboa y Montañés, 2017), sino también, a los propios educandos. A tal efecto, se debe modificar la cultura tan arraigada de la tradición histórica educativa, para que el discente cuente con estrategias reflexivas y sea creador y responsable de su propio aprendizaje (Fernández, 2006; Malpica 2013).

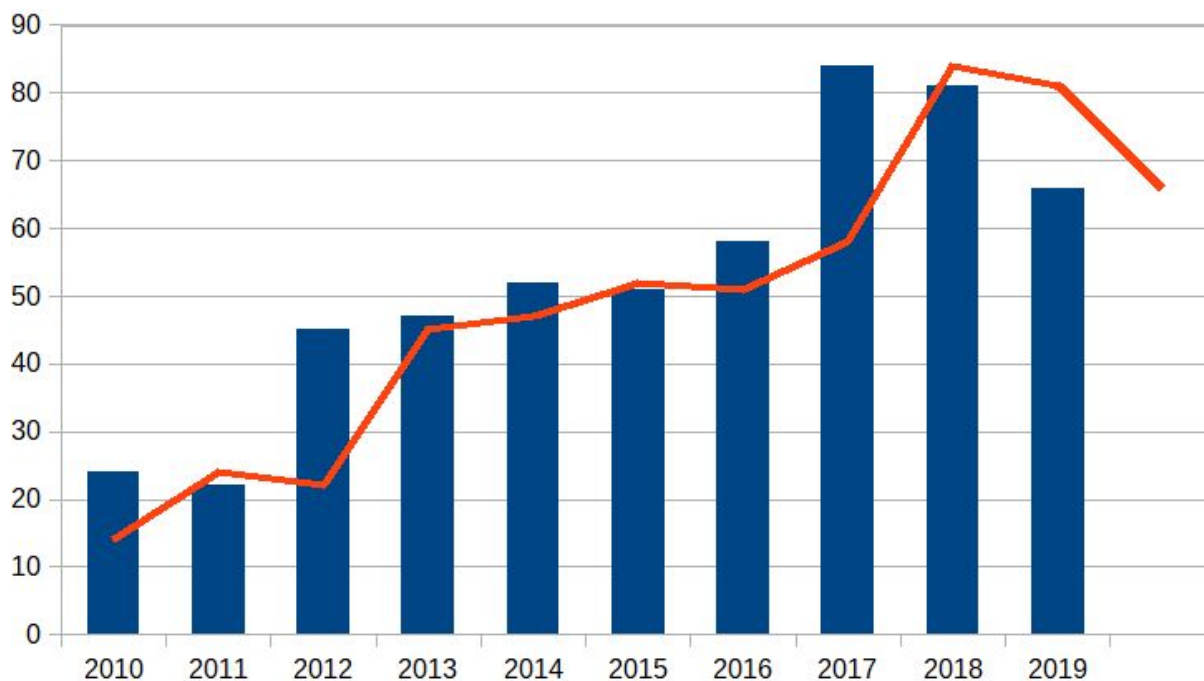
A continuación, se detalla un listado con todas las propuestas que caben dentro de las definiciones anteriormente descritas de las metodologías activas.

- Aprendizaje Cooperativo o *Cooperative Learning*
- Aprendizaje-Servicio o *Service-Learning*
- Aprendizaje Basado en Problemas o *Problem-Based Learning*
- Aprendizaje Basado en Proyectos o *Project-Based Learning*
- Aprendizaje Basado en el Juego o *Game-Based Learning*
- Gamificación o *Gamification*
- Aula Invertida o *Flipped Classroom*

- Pensamiento de Diseño o *Design Thinking*

Dentro de las metodologías activas, el presente Trabajo de Final de Máster ahonda en el Aprendizaje Basado en Proyectos o *Project-Based Learning*, debido al interés tanto a nivel teórico como práctico que suscita en nuestra realidad educativa. Y es que, en la investigación científica actual podemos notificar un incremento del estudio de las metodologías del ABP debido a tendencia al alza del número de artículos publicados sobre esta metodología a nivel internacional. Concretamente en el gráfico 1¹ se representa de forma gráfica el número de publicaciones sobre el ABP y educación secundaria en los últimos diez años; viendo cómo el número tiende a crecer.

Gráfico 1. Relación años de publicación y número de artículos publicados de ABP

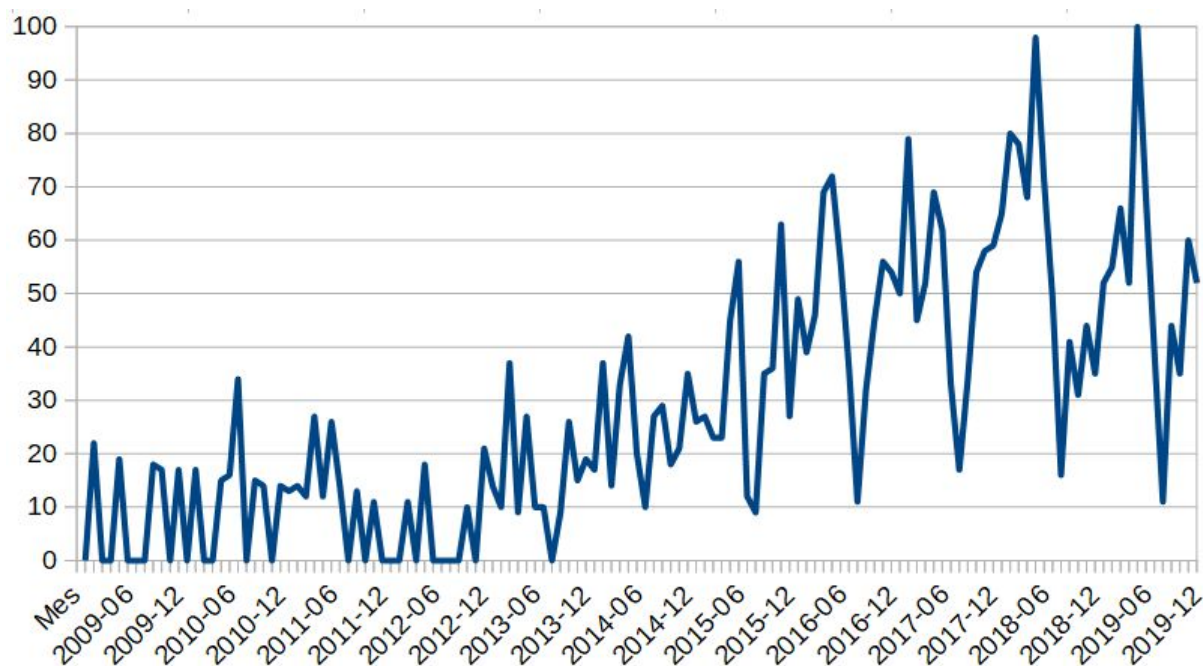


Bajo este mismo sentido, pero a nivel social nacional, según las estadísticas de *Google Trends*, de los últimos diez años, la búsqueda de las palabras “Aprendizaje Basado en Proyectos” en *Google* ha sufrido un incremento acusado desde el año 2010 hasta la

¹ Gráfico de construcción propia a través de las estadísticas de la base de datos de la [Web Of Science](#) sobre el número de publicaciones de los artículos relacionados con el ABP y la educación secundaria.

actualidad, siendo en las comunidades de Andalucía y Comunidad Valenciana las más asiduas, conforme se muestra en el gráfico 2².

Gráfico 2. Interés a la largo del tiempo sobre ABP en motor de búsqueda *Google*



2.2.3. Definición del concepto: Aprendizaje Basado en Proyectos

Mediante la metodología del ABP los discentes son capaces de adquirir las competencias y los conocimientos necesarios del siglo XXI a través del desarrollo de proyectos que pretender plantear respuesta a las necesidades de la vida real (Trujillo, 2014; Dole, Bloom y Kowalske, 2015; Vergara 2016). De manera que, la puesta en práctica del ABP fomenta los aprendizajes de forma integrada y dinámica (Alonso-Ferreiro, 2018).

Como se ha mencionado anteriormente el ABP está adscrito dentro de las teorías constructivistas, fomentando la atmósfera de cooperación y participación (Martín y Rodríguez, 2015). Estos contextos son posibles debido a los momentos de creación y discusión de ideas tanto con el profesorado como entre los discentes que forman parte del proyecto (Sánchez, 2018).

² Gráfico descargado de la plataforma [Google Trends](#), en el cual los números reflejan el interés de búsqueda sobre ABP en relación con el valor máximo de un gráfico en España del 2009 al 2019. El valor de 100 indica la popularidad máxima del ABP, mientras que 50 y 0 indican que ABP es la mitad de popular en relación con el valor máximo o que no había suficientes datos del término, respectivamente.

En concordancia con Malpica (2013), “*el ABP es un método globalizado difundido por Kilpatrick consistente en la elaboración de un proyecto individual o grupal para trabajar las distintas materias del curso a través de un eje vertebrador y motivador para el alumno*” (p. 326).

Thomas (2000), esboza el ABP en torno a cinco conceptos clave: (1) el contenido del proyecto es el todo, no las partes, siendo este el propio currículo, (2) el hilo conductor del proyecto es una pregunta o problemática a resolver, de interés para los discentes resolverse, (3) los proyectos envuelven a los educandos de forma constructiva, creándolo y a su vez solucionándolo, (4) los proyectos soportan cambios constantes dirigidos por los discentes y (5) los proyectos deben reflejar la realidad, sin ser trabajos académicos.

2.2.4. Diferentes teorías al respecto

El ABP es una de las metodologías consideradas transformadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que busca la motivación de los discentes partiendo de los intereses de los mismos, produciendo destrezas que faciliten cambios tanto a nivel personal, así como grupales (Vergara, 2016; Barba-Martín, Sonlleve y García-Martín, 2018).

Uno de los objetivos principales del ABP es poder ir un paso más allá, al generar transferencia de los aprendizajes a otras situaciones que se den en diferentes ámbitos -no solo académicos- para resolverlas de forma positiva (Barron y Darling-Hammond, 2008).

Otros autores como son Zimmerman (2013) y Bell (2010) dibujan el ABP asimilando que el docente es el que inicia el proyecto, siendo los educandos los cuáles, deben realizar todo el proceso de identificación de necesidades, diseño del protocolo de actuación y creación del producto final. Sin embargo, Martín y Rodríguez (2015) define el ABP como un método de aprendizaje donde el alumnado debe ser completamente autónomo.

Varias de las ventajas que posee esta metodología son las siguientes: (1) facilita la asimilación de los contenidos (Sánchez, 2018), (2) estimula el desarrollo de los proceso de enseñanza-aprendizaje (Vergara, 2016), (3) acrecienta la duración de las interacciones de los educandos durante el desarrollo de las tareas (Sánchez, 2018), (4) incrementa los hábitos de trabajo, el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas (Barron y

Darling-Hammond, 2008) y (5) fomentan que el alumnado se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje (Vergara, 2016).

Hay estudios que demuestran que el uso de esta metodología aumenta el éxito de los educandos que bajo métodos de enseñanza tradicionales no consiguen adquirir las competencias necesarias, ya que el ABP se adapta mejor a su estilo de aprendizaje al tener ese carácter colaborativo y motivacional (Barron y Darling-Hammond, 2008).

Aunque como ya ha quedado demostrado, la utilización de las metodologías activas y más concretamente el ABP comporta amplios beneficios tanto a los educandos, como al equipo docente, así también para el propio centro como ente, esto no dista que conlleve limitaciones asociadas a su uso que hagan distorsionar la efectividad del mismo.

Existen así dificultades en el uso de los mismos que provienen tanto de la propia cultura académica del centro en su conjunto, como de la del propio profesorado. Conforme al estudio de Gómez-Pablos et al. (2016), el cual destaca la sensación de descontrol del equipo docente al enfrentarse al ABP, ya que lo consideran poco pautado o estructurado y con objetivos y actividades insuficientemente concisas. Se desprende de ello, que el uso sistémico de los métodos tradicionales de enseñanza, los cuales están más que asumidos y normalizados en nuestro sistema, y que por lo tanto, son sencillos de aplicar, frenan la práctica de las metodologías activas que requieren un mayor esfuerzo y dedicación (Garrigós y Valero-García, 2012; González, 2014; García-Varcácel y Gómez-Pablos, 2017).

Otro de los problemas con los que el profesorado se encuentra es la variable tiempo, ya que el ABP como todas las metodologías en la cuales el discente debe generar su propio aprendizaje, requieren mayor tiempo que si el profesor les proporciona el conocimiento a los discentes de manera automática; debido a ello, los proyectos se prolongan en el tiempo de forma extensa. Como consecuencia requiere por parte del profesorado, tal y como hemos citado anteriormente, una mayor dedicación, una amplia coordinación con otros docentes y un *feedback* al estudiantado constante (Pozuelos, 2007; Hernández-Muñoz, 2018).

La evaluación es sin duda uno de los procesos educativos que supone de mayor complejidad para el profesorado en el ABP. Esta complejidad, no viene a la hora de analizar qué aprendizajes ha adquirido cada alumno, más bien al intentar reflejar estos resultados bajo

los métodos clásicos de evaluación, como es la calificación cuantitativa de manera numérica (Ravitz, 2010; Gómez-Pablos, Martín y García-Valcárcel, 2016).

2.2.5. Legislación

El desarrollo de las metodologías activas y más concretamente el ABP no son simples teorías aisladas en los discursos teóricos, sino que forman parte de la realidad legislativa de nuestros sistemas educativos, recogidos en todas las modalidades, niveles tanto a nivel europeo, estatal como autonómico.

A nivel europeo existen distintos programas que fomentan el ABP como lo es la iniciativa [European Project Semester](#) (EPS)³. El EPS es un programa ofrecido por diferentes universidades europeas -dentro de los programas [Erasmus](#)- a estudiantes de los últimos cursos de grado; inicialmente creado para estudios de ingeniería que en la actualidad se ha extendido a otras ramas del conocimiento. El objetivo es proponer un proyecto multidisciplinar diseñado por grupos de 3 a 6 alumnos de distintas nacionalidades y de distintos grados universitarios. Esta metodología de trabajo se basa en el ABP colaborativo entre las universidades y empresas o centros de investigación locales (Segalàs, Benson, Esbrí, 2011).

En relación a nuestra legislación estatal nos encontramos con referencias tanto en la [LOE 2/2006](#), de 3 de mayo, al igual que en la modificación de la misma por la [LOMCE 8/2013](#), 9 de diciembre, resaltando dentro del *Artículo 6. Currículo, CAPÍTULO III Currículo y distribución de competencias*, el cual comprende que el currículo es la regulación de los elementos que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que la metodología didáctica es parte del mismo. El artículo define la metodología didáctica como la descripción y organización de las prácticas docentes.

Esta metodología irá en concordancia con los objetivos de la educación que se establece en el *Preámbulo I y II*, siendo el alumnado el centro y la razón de ser de la educación, formando personas autónomas, críticas, con pensamiento propio, así como introduciendo nuevos patrones metodológicos que aseguren dichos objetivos.

³ Información procedente de la página web oficial: <http://www.europeanprojectsemester.eu/>

Para concretar estos objetivos con respecto a las metodologías activas y más concretamente al ABP, encontramos la [Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato](#). En el *ANEXO II Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula* se detalla que el ABP favorece el pensamiento reflexivo, la crítica, la elaboración de hipótesis y las tareas investigación. En dicho anexo se define el ABP como una herramienta:

Favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias (p. 17).

En este mismo sentido pero, a nivel autonómico se recogen en todos los niveles educativos la necesaria utilización del ABP, ejemplo de ellos son la [Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón](#) y la [ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón](#), que describen que el trabajo por proyectos cooperativo, entre otros, comporta el fomento de la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación del logro.

2.2.6. El papel del profesorado

Dejando atrás el modelo educativo en el cual el profesor era un mero depositario del conocimiento y el alumno el encargado de almacenarlo para pasar después a reproducirlo en la evaluación (Meneses, 2007, Sánchez, 2018). En consonancia con Beltrán (1996), Coll (1988; 1990) y Malpica (2013), los cuales consideran que debemos entender al alumnado como el foco de atención, es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje,

considerándolo un agente activo que construye significados (Valle, González, Barca y Núñez, 1996).

Bajo esta perspectiva y al llevar a la práctica el ABP el rol de profesorado pasa a desarrollar un papel de guía, asesor y facilitador de los aprendizajes de los discentes (Blázquez y Alonso, 2009; Caballero, Briones y Flores, 2014; Rekalde y García, 2015; Landron, Agreda y Colmenero, 2018).

De modo que, el papel del educador es de acompañamiento para el fomento de los procesos de análisis y reflexión, construyendo así de forma conjunta los contenidos que envuelven a las nuevas realidades (Volman, 2005; Sánchez, 2018). Disminuyendo de manera gradual sus intervenciones solucionadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apostando por proponer sugerencias y preguntas, orientando el proceso y estimulando la investigación (Vélez, 1998; Pecore, 2016).

Con el objetivo de poder implementar con éxito el ABP el profesorado debe estar formado para ello, suponiendo por lo cual, una profesionalización fundamentada y contrastada (Valcárcel, 2003). En consecuencia, debe existir una formación de carácter pedagógico que apueste por este tipo de metodologías y competencias (Fernández, 2003).

De acuerdo Solé y Martín (2011), la cosmovisión de sólo un tercio del profesorado en activo dibuja patrones de enseñanza basados en los métodos constructivistas del aprendizaje; a su vez determina que los profesionales que forman parte de los Departamentos de Orientación de los centros de secundaria son los que apuestan, en mayor medida, por los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo concepciones metodológicas activas.

2.2.7. Retos actuales

Bajo el contexto actual que vivimos uno de los retos por lo que atraviesa nuestro sistema educativo es sin duda la adaptación a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, siendo estas las que nos generan las herramientas esenciales para gestionar las nuevas realidades de las aulas (Gómez y Mateos, 2002; Amar, 2006; Lázaro, 2017). Esa adaptación se desprende debido a que vivimos en una sociedad calificada como de la Información y del Conocimiento, en la cual, las relaciones interpersonales se hegemonizan

bajo el poder de la información y el trato que le damos a la misma (Gómez y Mateos, 2002; Quintas, 2020).

Teniendo en cuenta que los educandos se relacionan de manera socialmente natural con las TIC ya que se consideran nativos digitales (Prensky, 2001), el profesorado debe hacer un esfuerzo para que la utilización de las mismas no caiga en automatismos, siendo tratadas como herramientas para conseguir los objetivos a adquirir (Pardo, 2009). En relación a esta idea, se insiste en que el uso de las TIC no puede suponer un añadido en las prácticas educativas clásicas, si bien debe ser el medio en sí mismas; aplicándolas así para generar trabajo cooperativo e interacciones activas (Cabero, 2006; Area, 2011).

En este sentido el profesorado, comprendido como inmigrante digital, por no haber nacido en el mundo digital (Prensky, 2001), debe desarrollar mediante la formación la competencia digital, la cual es esencial para dar respuesta a las necesidades educativo-tecnológicas (Alonso-Ferreiro, 2018).

Calzadilla (2001) asume que la puesta en práctica del ABP de carácter colaborativo tiene una mayor prevalencia si se desarrolla mediante las TIC, comportando beneficios a niveles cognitivos, de relaciones y motivacionales.

Bajo este mundo tecnológico surge el concepto de las pedagogías emergentes, entendidas como:

Conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012, p. 15).

En relación a ello, se deben utilizar las TIC como parte del todo de las metodologías activas para cambiar la cultura pedagógica de todos los agentes educativos, promoviendo así la imaginación tan necesaria para desarrollar las demandas actuales de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Area, 2011).

3. Reflexión crítica

Después de exponer y definir tanto el asesoramiento metodológico al profesorado, al igual que el ABP, es momento de reflexionar al respecto, bajo un referente crítico del rol del orientador. En este aspecto se inicia esta reflexión sopesando la idea del porqué y el para qué del asesoramiento metodológico, para después pasar a discutir el cómo y el con qué del mismo.

3.1. El por qué y el para qué del asesoramiento metodológico

Como pasa con el resto de funciones sociales, la educación debe plantearse el porqué y el para qué de sus acciones diarias. Tomando consciencia de que trabajamos con personas y que nuestra labor profesional repercute en sus vidas en mayor medida a nivel personal, emocional, social y en menor medida a nivel formativo y académico -aunque se crea lo contrario- (Petrus, 2004; Borbar y López, 2020). Teniendo en cuenta esta premisa, debemos asumir el potencial que tiene la de la orientación, que por definición según Bisquerra (2006) es:

Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (p. 10).

Este potencial recae en los elementos extracurriculares y curriculares, debiendo favorecer el desarrollo integral del alumno -educativo, laboral y personal (Arraiz, y Sabirón, 2012)- a través del asesoramiento a la labor profesional del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal forma, comprendemos que la praxis profesional de los orientadores debe ejercer de balanza entre la cosmovisión del profesorado en relación a las metodologías y las características del discente.

Tal y como hemos definido en apartados anteriores el asesoramiento metodológico consiste en resolver una problemática a través de un diálogo conjunto entre el orientador y el profesor, dando cabida a una relación simétrica en la cual ambos agentes se necesitan y se retroalimentan de los conocimientos técnicos del otro para encontrar una la solución que más

se ajuste a la demanda. Teniendo en cuenta esto, es destacable que este asesoramiento no siempre ha de tener darse bajo un modelo de asesoramiento directo, sabiendo que habrá momentos que requieran un asesoramiento de carácter indirecto (Álvarez, 1987). De modo que, pensar en sesiones de formación, en función a las demandas, a la totalidad del equipo docente que pueden comportar un beneficio que se extiende a la totalidad del centro. Este modelo economiza tiempo y recursos, ya que disipa cuestiones que pueden ser generalizadas para todo el profesorado; rentabilizando la labor profesional del orientador en los centros educativos.

Pese a considerar el rol del orientador en asesoramiento al profesorado como el más valorado por parte del resto de agentes educativos (Boza, 2004) y el más mencionados en la literatura científica (Boza, Toscano y Salas, 2007), esto no da derecho, en la práctica de los centros, a requerir de su soporte ante cualquier tipo de situación que el profesorado no sepa manejar. De manera que, será necesario trabajar sobre la cultura de toda la comunidad educativa para cambiar esta sinergia que acapara al orientador y desvirtúa sus funciones, competencias y praxis profesional auténtica.

Volviendo entonces al por qué y al para qué de la praxis profesional del orientador y más concretamente del asesoramiento metodológico, podemos responder en términos de necesidades incardinada al propio sistema. Convirtiendo esta necesidad en la acción que rompe con los estándares y normas preestablecidas, generando una brecha de pensamiento crítico y fundamentado en relación a las metodologías empleadas en las aulas; en otras palabras, comprendido al orientador como un agente de cambio necesario para el sistema (Martínez y Martínez, 2011; Martos, 2017).

3.2. El cómo y el con qué del asesoramiento metodológico

Teniendo en cuenta que la sociedad actual en la cual vivimos es tan heterogénea, los centros educativos no serán más que un reflejo de esta diversidad, recalando de esta forma en las aulas educandos con características y necesidades diferentes las unas de las otras (Sabater y Sonneland, 2009). Para dar respuesta a esta diversidad, todos los discentes de una comunidad deben aprender juntos independientemente de sus condiciones personales,

sociales o culturales a través de metodologías adaptadas a cada uno de ellos (Parra, 2011; López, 2011).

A tal efecto, se requieren cambios metodológicos en las prácticas educativas docentes las cuales están sumamente arraigadas y que exigen una gran cadena colaborativa entre todos los agentes educativos (Echeita et al., 2004). En este cambio de metodologías no todo vale o está permitido, haciendo un símil con el mundo culinario, no podemos utilizar los mismos ingredientes en todas las recetas. Es por esta razón, que tanto el orientador como el profesor deben tener razones sólidas y fundamentadas de que la metodología que llevarán a cabo en los grupos de alumnos es la necesaria y cubre por tanto las demandas de los mismos.

Al hablar del ABP, se reconoce al alumno como un agente activo que construye el mismo sus aprendizajes, conocimientos y competencias, bajo la guía del profesor. En este aspecto no todos los educandos debido a sus necesidades y características -o no son lo suficientemente autónomos o requieren de una tarea más estructurada y con mayores pautas por parte del profesor- podrán beneficiarse del potencial que tiene el ABP y por lo tanto el profesor y el orientador deberán encontrar la práctica educativa que más se adecue a ellos.

A su vez, el uso apropiado de estos métodos didácticos genera prácticas menos segregadoras y más humanizantes (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Aunque hayan quedado reflejados los beneficios que tienen las metodologías activas y en concreto el ABP -(1) facilita la asimilación de los contenidos (Sánchez, 2018), (2) estimula el desarrollo de los proceso de enseñanza-aprendizaje (Vergara, 2016), (3) acrecienta la duración de las interacciones de los educandos durante el desarrollo de las tareas (Sánchez, 2018), (4) incrementa los hábitos de trabajo, el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas (Barron y Darling-Hammond, 2008) y fomentan que el alumnado se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje (Vergara, 2016)-, no podemos implementarlas como un modismo educativo al uso que está en auge en la actualidad. Bajo esta perspectiva mercantilista de la educación, se priorizando convertir al profesional o al centro que implementa estos modismos, en un modelo a seguir con el fin de obtener reconocimiento social de la comunidad educativa (Espinosa, 2017).

La educación no es un negocio de reconocimiento social, técnico, científico o meritocrático; la educación es un medio para generar pensamiento crítico en los educandos con el objetivo de que sean libres e independientes en el desarrollo de su vida personal. En palabras de Eduardo Galeano, *“libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar es enseñar a dudar”*.

Por ello debemos entender y valorar que la diversidad tanto de alumnado como de metodologías es un reto al que dar respuesta en definitiva, un recurso muy valioso (Escudero y Martínez, 2011). Así pues, aquí tenemos las respuestas al cómo y al con qué del asesoramiento metodológico al profesorado en sus prácticas docentes en las aulas: la flexibilidad, la adaptación y la multirreferencialidad.

4. Conclusiones

Dando respuesta al objetivo planteado de clarificar el concepto y las teorías al respecto del orientador como asesor metodológico al profesorado podemos concluir que, tras la lectura reflexiva y la contraposición de diferentes posicionamientos, extraemos una visión más amplia de esta función del orientador. Comprendiendo así que la misma debe abarcar la relación simétrica y colaborativa entre ambos profesionales, siempre con el objeto final de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados a las necesidades de cada discente.

Al analizar las distintas perspectivas en relación a los procesos de asesoramiento, nos encontramos con una dicotomía en relación a compartir o no la misma definición del problema entre ambos agentes educativos. Asumiendo que sino se tiene una visión en común de la situación, se puede establecer una división de opiniones en cuanto a la definición de la propia situación y al cómo abordarla. Momento en el cual el orientador debe basarse en su ética profesional para llevar a un acuerdo con el profesor que beneficie al alumno.

El profesorado incrementará no solo sus recursos metodológicos contando con una mayor variedad de métodos didácticos y competencias profesionales, también adquirirá mediante este tipo de asesoramiento la capacidad de saber discernir e implementar con criterio dichos métodos, lo que supone un beneficio para el profesional en sí y por extensión a todo el centro educativo.

Gracias al análisis de los textos consultados, así como al conocimiento producido por el desarrollo del presente máster, se dibuja la duda en relación a si el asesoramiento debe abordarse desde una perspectiva indirecta destinado a un grupo de profesores o incluso a todo el equipo docente o directa acotada a un solo profesor. Aunque la respuesta está claro que variará en función del asunto en cuestión, las ventajas que comporta el asesoramiento indirecto son mayores, ya que además de hacer partícipes a un mayor número de agentes, lo hace de forma más impersonal o global, sin plantearse si la praxis profesional de un profesor en concreto no es la más apropiada, de esta forma no crea diferencias entre el profesorado.

A su vez, el presente trabajo reflexiona sobre la desmitificación del rol del orientador enmarcándolo de nuevo dentro su labor genuina, la cual no está asociada a la respuesta

inmediata y sistemática de todas las demandas requeridas por cualquier agente educativo profesorado, equipo directivo, familias, etc., sino que acota sus funciones en relación a una buena praxis profesional con rigor científico, ético y humano.

Los orientadores de los centros educativos, además de todos los orientadores que forman parte de las otras estructuras de la Red Integrada de Orientación Educativa, deben fomentar e incentivar al profesorado para que se plantee y cuestione qué tipo de práctica educativa están llevando a cabo en la realidad del aula y el porqué de la mismas. Esta reflexión se genera como respuesta al segundo objetivo planteado, el cual propone ahondar sobre la metodología de Aprendizaje Basado el Proyectos.

Profundizado en el ABP, como una de las metodologías activas, las cuales describen al alumno como el creador de su propio aprendizaje; se dibuja a su vez, al discente como un investigador que descubre de forma activa y participativa nuevas competencias como son hábitos de trabajo diferentes, el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas mediante transferencias. El orientador debe hacer comprender al resto de agentes educativos que, aunque esta metodología comporta muchos beneficios, no se puede llevar a la práctica educativa sin conocerse en profundidad, ya que se necesita que el profesorado sea un guía para los alumnos durante todo el proceso.

Como ya se ha mencionado a lo largo del presente trabajo, las metodologías activas y más concretamente el ABP no son el salvavidas al cual recurrir cada vez que la metodología anteriormente utilizada naufrague, ya que dependiendo de las características del grupo de alumnos supondrá un éxito o un fracaso.

La realización del análisis en profundidad de la función y del rol del orientador con respecto al asesoramiento metodológico al profesorado en Aprendizaje Basado en Proyectos, ha conllevado no solo una ampliación de capital cultural, conocimientos, teorías y posturas sobre el tema, sino lo que se considera más relevante, ha favorecido los procesos de autocuestionamiento de presupuestos de partida, así como condiciones *sine qua non* preconcebidas, en relación a la praxis profesional del orientador. Lo cual da respuesta al tercer objetivo propuesto que consiste en reflexionar de forma crítica sobre el asesoramiento metodológico en Aprendizaje Basado en Proyectos.

Recogiendo esta idea, se concluye con la perspectiva actualizada de la desmitificación que todo lo relacionado con la metodología y la didáctica es cuestión exclusiva del profesorado. Ya que la labor del orientador conlleva favorecer la actualización y el cambio de perspectiva del profesorado hacia caminos menos academicistas y más centrados en el desarrollo integral del discente. Comprendiendo que toda la comunidad educativa ejerce un efecto tanto positivo como por desgracia negativo en otras ocasiones en el proceso vital de los educandos, entendiendo que la escuela o el instituto son solo una fase más de su vida.

“Educar es impregnar de sentido todo lo que hacemos en cada momento”

Paulo Freire

5. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Se ha optado para la realización del presente trabajo final de máster una metodología de revisión documental no sistemática, a través de la cual se han efectuado indagaciones en artículos y libros científicos tanto al respecto del asesoramiento metodológico como del ABP.

Esta metodología de trabajo por conveniencia ha insistido en llevar a cabo una reflexión crítica y profunda al tema propuesto una vez finalizada la lectura y la asimilación de los textos académicos no obstante, existen ciertas carencias que pueden limitar el presente trabajo. Dichas limitaciones hacen referencia a la no revisión de un gran número de investigaciones y libros escritos en lengua inglesa o en otras lenguas del continente europeo, que se hayan podido desarrollar en Inglaterra, Estados Unidos, Australia o Europa, los cuales pueden ser referentes actuales interesantes para completar de forma holística el estado de la cuestión actual.

En relación a las futuras líneas de investigación y teniendo en cuenta el estado de la cuestión revisado y reflexionando en relación a la praxis profesional del orientador, se plantea que se lleve a cabo una investigación sobre la genuinidad de la labor profesional del orientador en la realidad docente. El objetivo de este posible estudio podría ser comprobar si los orientadores de los centros educativos siguen respondiendo de forma inmediata y sistemática a todas las demandas de los agentes educativos como son el profesorado, el equipo directivo y familias, sin discernir si dichas demandas forman parte de la praxis profesional o si otro agente debe atenderlas.

6. Referencias bibliográficas

- Adell, J y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Recuperado mayo 28, 2020 de https://ciberespinal.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf
- Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. Recuperado mayo 24, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6566732>
- Álvarez, V. (1987). Diseño de programas de orientación educativa. En *Metodología de la Orientación Educativa*. (pp. 19-64). Sevilla: Alfar. Recuperado mayo 31, 2020 de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9685/CC_36_art_7.pdf
- Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 27, 79-87. Recuperado junio 6, 2020 de <https://idus.us.es/handle/11441/45608>
- Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(1), 49-74. Recuperado mayo 28, 2020 de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie56a02.pdf>
- Armas, D. M. (2012). El rol del orientador en el siglo XXI. *ACLPPinforma*, 27, 12-15. Recuperado junio 9, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3952511>
- Arraiz, A. (1994). Modelos de orientación y asesoramiento. En S. Molina García. En *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 86-127). Alcoy: Marfil.

- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. Recuperado mayo 25, 2020 de <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Balduzzi, E. (2015). El cultivo de las virtudes a través de los episodios de aprendizaje situados (EAS). *Teoría de La Educación*, 27(1), 155-167. Recuperado junio 6, 2020 de <https://doi.org/10.14201/teoredu2015271155167>
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve, M., y García-Martín, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 13. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Barrero, B. (2013). *La práctica del asesoramiento para la mejora de los centros desde los Equipos de Orientación Educativa: un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada. Recuperado mayo 30, 2020 de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/14800>
- Barreto, C. H., Gutiérrez, L. F., Pinilla, B. L., y Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*, 9(1), 11-31. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2099202>
- Barrio, J. L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 673-700. Recuperado junio 3, 2020 de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220673A>
- Barron, B. y Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. En *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*, (pp.11-70). San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado mayo 25, 2020 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf>

- Balsalobre, L. y Herrada, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29, 45-60. Recuperado junio 3, 2020 de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23320/18735>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. Recuperado mayo 24, 2020 de <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educación.*, 11, 9-25. Recuperado mayo 28, 2020 de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Blázquez, F., y Alonso, L. (2009). Funciones del profesor de E-Learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 205-215. Recupero Mayo 24, 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036014.pdf>
- Borbar, V. y López, A. (2020). Lo personal en lo educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95, 227-242. Recuperado junio 10, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7410808>
- Boza, Á., Toscano, M. de la O. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI. Revista de Educación*, 9(9), 111-131. Recuperado mayo 31, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569382>
- Boza, Á. (2004). Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 22(2), 311-326. Recuperado junio 10, 2020 de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98551/94221>
- Caballero, E., Briones, C., y Flores, J. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase. *Alteridad*.

- Revista de Educación*, 9(1), 56-64. Recuperado mayo 28, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981073>
- Cabero, J. (2006). Pedagogical bases of e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1). Recuperado mayo 22, 2020 de <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. Recuperado mayo 23, 2020 de <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado mayo 23, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compil). *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Coloma, C. R. y Tafur, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056798>
- Corominas-Rovira, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy= New Perspectives in Career Counseling which Respond to the Changes and Needs of Society Today. © *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110. Recuperado mayo 31, 2020 de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24328>
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55-67) Barcelona: Graó.

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. Recuperado mayo 25, 2020 de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Enseñanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Dole, S., Bloom, L., y Kowalske, K. (2015). Transforming Pedagogy: Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). Recuperado mayo 23, 2020 de <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1538>
- Domingo, J., Fernández, J. de D., y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39. Recuperado junio 1, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5474940>
- Domingo, J. (2001) Escenarios y contextos de acción. En J. Domingo (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 107-134). Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 7(1), 97-106. Recuperado junio 1, 2020 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42270/24216>
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de educación*, 339, 97-118. Recuperado junio 1, 2020 de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-06.html>
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Front, J., Marín, N., Miguel, E. y Soler. M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53. Recuperado junio 10, 2020 de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped_a2003m1n331p50.pdf

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado junio 1, 2020 de http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Erchul, W. P., y Conoley, C. W. (1991). Helpful theories to guide counselors' practice of school-based consultation. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25(3), 204. Recuperado mayo 30, 2020 de <https://psycnet.apa.org/record/1991-19886-001>
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 85-105. Recuperado junio 11, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>
- Espinosa, D. R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 65-78. Recuperado junio 11, 2020 de <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>
- Estebaranz, A. y Mignorance, P. (2017). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 3, 62-77. Recuperado junio 1, 2020 de <https://idus.us.es/handle/11441/31984;jsessionid=664323E1CE4EAC789565DCC2B2FE796E?>
- Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 3(5), 123-138. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932698>
- Fernández, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*. 331, 171-179. Recuperado mayo 28, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670572>

- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado mayo 28, 2020 de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>.
- Fernández, M. D. y Malvar, M. L. (2010). Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-7. Recuperado junio 6, 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267016>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, J. R., Rosales, J., y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), 129-148. <https://doi.org/10.1174/113564003770717431>
- García-Varcácel, A. y García-Pablos V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. Recuperado mayo 27, 2020 de <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Garrigós, J y Valero-García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. Speaking of project-based learning with Júlia. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 125-151. Recuperado mayo 29, 2020 de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6017>
- Germán, G., Abrate, L., Juri, M. I. y Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva, un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 9(18), 12-33. Recuperado junio 5, 2020 de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/539/pdf>
- Gómez, J. y Mateos, S. (2002). Retos educativos en la sociedad de la información y la comunicación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 1-14. Recuperado junio 6, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252595>

- Gómez-Pablos, V. B., Martín, M. y Basilotta, V. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporando las TIC: ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. En R. Roig-Vila (ed) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 105-113). Barcelona: Octaedro. Recuperado junio 6, 2020 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>
- González, C. S. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. Strategies to Work on Creativity in Higher Education: Design Thinking, Game and Project Based Learning. *RED Revista de Educación a Distancia*, 40, 1-15. Recuperado mayo 30, 2020 de <http://www.um.es/ead/red/40>
- González, V. (2016) ¿Carácter o responsabilidad profesional? Más allá de la burocratización de la enseñanza. En I. Carrillo (Coord.) *Democracia y Educación en la formación docente*, (pp. 199-203). Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Recuperado mayo 16, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5788708>
- Hernández, V. y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. Recuperado mayo 30, 2020 de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/191810>
- Hernández, V. y Sosa, J. J. (2014). El asesoramiento en el proceso de implantación de las TIC en las escuelas. Funciones y estrategias de intervención de los asesores especialistas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 1-16. Recuperado junio 3, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5514571>
- Hernández-Muñoz, G. M. (2018). Aplicación del ABP en la modalidad b-learning en estudiantes de ingeniería. Análisis de las competencias de la enseñanza en torno a proyectos. *Certiuni Journal*, 4(4), 27-34. Recuperado junio 6, 2020 de <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/353>
- Hernando, Á., y Montilla, M. D. V. C. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión.

- REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 29-38. Recuperado mayo 31, 2020, de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11437>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium. Recuperado mayo 23, 2020 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559357.pdf>
- Johnston, N. S. (1990). School consultation: The training needs of teachers and school psychologists. *Psychology in the Schools*, 27(1), 51-56. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199001\)27:1<51::AID-PITS2310270108>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199001)27:1<51::AID-PITS2310270108>3.0.CO;2-U)
- Landron, M. L., Agreda, M., y Colmenero, M. J. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de Educación*, 380, 210-223. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-378>.
- Latorre, C., Suárez, C., Quiroga, S. y Sierra V. (2019). Metodologías activas en Educación Superior para la formación en competencias del siglo XXI. En *Edunovatic 2019. Conference Proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 18-19 December, 2019* (p. 593). REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa. Recuperado mayo 28, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381152>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Académica? La Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 6(3), 323-349. Recuperado mayo 22, 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/3171/317153363003.pdf>
- Lázaro, P. (2017). Innovaciones metodológicas para la sociedad digital: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, flipped classroom e inteligencias múltiples. *Progress in Physical Geography*, 14(7), 450. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8111>

- Loizaga, F. (2005). Departamentos de Orientación: Un análisis del rol orientador y de las figuras asesoras. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 47-61. Recuperado junio 9, 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230772004.pdf>
- López, A. M. y Lacueva, A. (2011). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 1-45. Recuperado mayo 25, 2020 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342_26.pdf
- López, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Profesorado*, 12(1), 1-28. Recuperado junio 2, 2020 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART12.pdf>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. Recuperado junio 10, 2020 de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>
- Luque, A. (1998). Orientación y asesoramiento psicopedagógico en centros de educación secundaria: el estado de la cuestión. *Papeles del psicólogo*, 71, 3. Recuperado mayo 28, 2020 de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=793>
- Madrigal, A. M., Navarro, E., Parras, A., Redondo, S., Vale, P., y cols. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación. Recuperado, mayo 31, 2020 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1>
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. Recuperado mayo 25, 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Marín, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de educación*, 242, 23-42. Recuperado junio 5, 2020 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13039>
- Martí, E. y Solé, I. (1990). Intervención Psicopedagógica y Actividad Docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza.
- Martín, A. y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en Proyectos. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Extr 1*, 58-62. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740729>
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez, M. del P. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?. En C. Monereo, J. I. Pozo (coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 68-88) Barcelona: Graó.
- Martínez, C. A., Krichesky, G. J. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. Recuperado junio 9, 2020 de <https://doi.org/10.35362/rie540544>
- Martínez, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1-10. Recuperado junio 2, 2020 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART3.pdf>
- Martínez, P. y Martínez, M (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Al Profesorado*, 14(1), 253-265. Recuperado junio 10, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678823>
- Martos, M. A. (2017). *El reto Curricular de la Orientación*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada: Granada.

- Meneses, G. (2007). *NTIC, interacción y aprendizaje en la universidad* (Tesis doctoral) Universitat Rovira i Virgili: Tarragona. Recuperado mayo 22, 2020 de <https://www.tdx.cat/handle/10803/8929#page=1>
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista española de pedagogía*, 259, 525-542. Recupero mayo 30, 2020 de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-08.pdf>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 10(35), 629-636. Recuperado junio 6, 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Nieto, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de educación*, 311, 217-234. Recuperado mayo 31, 2020 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=458>
- Nieto, J.M. (2001) Modelo de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (coord.) *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro. Recupero mayo 30 2020 de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/5_nieto_modelos_de_asesoramiento_a_org_educat_cap.7_pp_147-166.pdf
- Nieto, J.M. (2011). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (coord.) *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro. Recuperado mayo 30, 2020 de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/11_nieto_modelos_de_asesoramiento.pdf
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96. Recuperado mayo 30, 2020 de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-05.html>

- Paiton, G (1976). Freinet y la escuela nueva. *Revista de educación*, 242, 43-50. Recuperado junio 5, 2020 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13039>
- Pardo, M. C. (2009). *Les TIC: Una reflexió filosòfica*. Barcelona: Laertes. Recuperado mayo 14, 2020 de https://www.researchgate.net/profile/Carme_Pardo_Salgado/publication/267823673_LES_TIC_UNA_REFLEXIO_FILOSOFICA/links/5aa8da2b0f7e9b0ea307e321/LES-TIC-UNA-REFLEXIO-FILOSOFICA.pdf.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social*, 1, 139-150. Recuperado junio 10, 2020 de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>
- Pecore, J. L. (2016). From Kilpatrick's project method to project-based learning. En *International Handbook Progressive Education* (pp. 155-171). Bern: Peter Lang US. Recuperado mayo 25, 2020 de <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741/datastream/PDF/view>
- Pérez, M. (1994). El psicopedagogo como experto en asesoramiento curricular. *Anales de Pedagogía*, 12-13, 195-210. Recuperado junio 1, 2020 de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/49837>
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 87-109. Recuperado junio 10, 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457956>
- Pinya, C. y Rosselló, M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: Perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 661-678. Recuperado junio 3, 2020 de https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44642
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación educativa. Recuperado junio 6, 2020 de https://www.researchgate.net/publication/328382816_Trabajo_por_proyectos_en_el_aula_Descripcion_investigacion_y_experiencias

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado junio 1, 2020 de <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Queralt, T. (2019). Formación permanente del profesorado de matemáticas, actitud y necesidad de mejora. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 83, 4-6. Recuperado mayo 30, 2020 de <https://www.grao.com/es/producto/formacion-permanente-del-profesorado-de-matematicas-actitud-y-necesidad-de-mejora-un08395512>
- Quintas, A. (2020). *Teoría educativa sobre tecnología, juego y recursos en didáctica de la educación infantil*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado junio 1, 2020 de <https://elibro.net/es/ereader/unizar/129180?page=100>
- Ravitz, J. (2010). Beyond changing culture in small high schools: Reform models and changing instruction with project-based learning. *Peabody Journal of Education*, 85(3), 290-312. Recuperado junio 6, 2020 de https://www.researchgate.net/publication/248942878_Beyond_Changing_Culture_in_Small_High_Schools_Reform_Models_and_Changing_Instruction_With_Project-Based_Learning
- Rekalde, I. y García, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 0(25), 219-234. Recuperado mayo 27, 2020 de <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Ríos, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*, 24, 79-107. Recuperado junio 6, 2020 de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/374>
- Rivoltella, P. C. (2015). Dalle competenze agli EAS. En L. Caimi y L. Prieto (eds.) *Las prácticas docentes en la formación de futuros profesores= Il tirocinio nella formazione dei futuri insegnanti* (pp. 71-80). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Rodríguez, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.

- Rodríguez, M. M. (2001) Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 69-87). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-15. Recuperado junio 1, 2020 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART4.pdf>
- Sabater, J. y Sonneland, A. M. (2009). Més enllà de la globalització: nous escenaris per a les polítiques socials. *Educació Social. Revista d'intervenció Sòcioeducativa*, 43, 13-35. Recuperado junio 10, 2020 de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/180640/369579>
- Sánchez, E., Ochoa de Alda, I. y Eguileor O. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuestas para una relación compleja. *Aula de innovación educativa*, 38, 69-79. Recuperado mayo 30, 2020 de <https://www.grao.com/es/producto/profesores-y-psicopedagogos-propuestas-para-una-relacion-compleja>
- Sánchez, E. y García, J.R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 29-54). Barcelona: Garó.
- Sánchez, N. (2018). Clase invertida y aprendizaje basado en proyectos en el aula de biología: un proyecto de innovación para 1.º de ESO. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 81-110. Recuperado mayo 24, 2020 de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et201836181110>
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24-36. Recuperado junio 11, 2020 de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11257>

- Savery, J. R. y Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38. Recuperado mayo 25, 2020 de www.jstor.org/stable/44428296
- Schulte, A. C. y Osborne, S. S. (2003) When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(2), 109-138. Recuperado junio 1, 2020 de https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1402_2
- Segalàs, J., Benson, P. y Esbrí, M. E., (2011). European project semester: 30 ECTS of PBL in sustainability with multicultural and multidisciplinary bachelor students groups. A: International Conference in Engineering Education. En *Engineering Sustainability for a Global Economy*, 1-9. Recuperado mayo 28, 2020 de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/13399>
- Serrano, J. A. (2005). Reseña de “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80270211.pdf>
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa* (3ª ed.). Barcelona: Estel.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervenció psicopedagógica*. Barcelona: Horosi.
- Solé y Martín. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín y I. Solé (coords.). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervenció*. Barcelona: Garó. Recupero mayo 30, 2020 de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/PdfServlet?pdf=VP14523.pdf&area=E>
- Sutinen, A. (2013). Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick’s project method and John Dewey’s problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1040-1053. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x>

- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Lecturing. *Higher Education Research & Development*, 2(1), 63-78. Recuperado mayo 26, 2020 de <https://doi.org/10.1080/0729436830020105>
- Trillo, F. (1982). Introducción a la escuela nueva. *Revista Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, 91-92, 16-17. Recuperado junio 5, 2020 de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/5374>
- Trujillo, F. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación de España. Recuperado mayo 23, 2020 de <https://elibro.net/es/ereader/unizar/114145?page=17>
- Valcárcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. 1-178. *Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Proyecto EA2003-0040*. Recuperado mayo 28, 2020 de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_final.pdf
- Valle, A., González, R., Barca, A., y Núñez, J. C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*, 14(1), 3-34. Recuperado mayo 22, 2020 de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/29820>
- Vélez-De-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: Estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario*, 261-292. Recuperado junio 5, 2020 de <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>
- Vélez, A. (1998). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior. *IV Congreso RIBIE, Brasilia*, 1-7. Recuperado mayo 28, 2020 de www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/190M.pdf
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

- Villareal, A. L., Reyes, B. E. y Solís, A. (2015). *Asesoramiento académico en el aula*. México: Pearson Educación. Recuperado mayo 30, 2020 de <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/38010?prev=fs>
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher. Educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 15-31. Recuperado mayo 24, 2020 de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.11.003>
- West, J. F., y Idol, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388-408. Recuperado mayo 30, 2020 de <https://doi.org/10.1177/002221948702000702>.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 289-305. Recuperado mayo 26, 2020 de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. Recuperado mayo 24, 2020 de <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>