
Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado

The Innovation Workshops on Higher Education: an environment for the teachers' and students' collaborative learning

Leonor Margalef García*

Resumen

Los «Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria» que se desarrollan en la Universidad de Alcalá son un entorno para generar una red y unos vínculos entre el profesorado y el alumnado. El objetivo de este artículo es analizar «qué aprende el profesorado» a través de estas redes. En primer lugar, se describe el contexto en el que se desarrollan los Encuentros de Innovación y los referentes teóricos que sustentan a esta acción formativa. A continuación, se describen los objetivos, las metodologías y la evolución de los encuentros. Por último, se comparten algunos de sus resultados y aportes. Entre ellos, se destaca la importancia de estos encuentros para mantener activa una comunidad de prácticas para el desarrollo profesional del profesorado y para fortalecer la comunicación y el aprendizaje colaborativo con el alumnado.

Palabras claves:

Innovación en enseñanza universitaria, desarrollo profesional, comunidades de práctica, aprendizaje colaborativo.

Abstract

The Innovation Workshops on Higher Education hosted by the University of Alcalá constitute an environment to create networks and relations between teachers and students. The aim of this paper is to analyze what is learned by students and teachers through this networking. First of all, the context in which these workshops take place and the theory behind these formative strategies are described. Second, the objective, methodologies and development of Workshops are described. Finally, some results and contributions are detailed. Among them we find the importance of these workshops to support the community of practice for professional development of teacher and to foster communication and collaborative learning with the students.

Keywords:

Higher education innovation, teacher professional development, community of practices; collaborative learning.

*Universidad de Alcalá
leonor.margalef@uah.es

1. Introducción

En el curso 2010-2011 se han puesto en marcha la totalidad de las nuevas titulaciones universitarias acorde a la estructura de ordenación de las enseñanzas establecidas en el Real Decreto 1393 (2007) y en el Real Decreto 861 (2010). Pero esto ha sido fruto de un proceso complejo, dilatado en el tiempo, con un ritmo e intensidad muy diferente según universidades y comunidades autónomas. Desde luego, el contexto curricular a nivel macro se ha centrado en el cambio de ordenación de las enseñanzas universitarias, en la transformación de las estructuras y en la regulación de cuestiones organizativas.

Ahora mismo estamos involucrados en un proceso de cambio que atañe a la propia cultura pedagógica, por lo que tenemos que ser conscientes que no se trata de un cambio que se produce de forma instantánea. En este caso, y como hemos ido comprobando a lo largo de estos encuentros, se hace evidente que no basta con legislar o decretar una reforma que conlleva una transformación de concepciones y modelos, así como de valores y creencias.

Los cambios estructurales como los de la ordenación de las enseñanzas o los planes de estudios, sean impuestos o negociados, resultan más rápidos porque se hacen por imperativo legal. Lo que tampoco asegura de por sí un cambio profundo ni un cambio en el sentido, las finalidades y la dirección de los mismos. Todo lo contrario sucede cuando se trata de transformaciones sustanciales como los modos de entender los procesos de enseñar y aprender; éstas son mucho más difíciles porque exigen un compromiso personal de los sujetos implicados, una apropiación y una transformación interactiva entre las creencias y las prácticas. Además, necesitan de acompañamiento, apoyos, espacios de diálogo y debate, información y formación, apertura y flexibilidad para dar cabida a la diversidad y facilitar la comprensión. Por ello, el objetivo de este artículo es analizar una de las estrategias de desarrollo profesional, «Encuentros de Innovación», que implementamos en la Universidad de Alcalá para apoyar una «comunidad de prácticas» que potencie y apoye, de modo colaborativo, las innovaciones en la enseñanza universitaria.

2. Algunos puntos de partida: la innovación docente y el desarrollo profesional del profesorado

Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria se sustentan en dos ejes fundamentales: la innovación y el aprendizaje colaborativo del profesorado. A continuación, abordamos estos dos ejes desde la posición teórica que se asumen.

2.1 ¿Qué entendemos por innovación?

Carbonell (2001:12) sintetiza en su definición multidimensional la esencia de lo que asumimos como innovación: «una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas». Nuestra propuesta, tal y como la expresamos en los principios y finalidades de los encuentros, es innovar para mejorar, para repensar nuestras creencias y concepciones; para aprender, deconstruir y construir nuevos conocimientos que nos ayuden a facilitar y crear oportunidad para el aprendizaje de nuestros estudiantes. La innovación implica alterar nuestra realidad vigente, nuestras prácticas y buscar alternativas, indagar otros modos de hacer, crear y recrear ideas e imaginar otras posibilidades.

Entender de este modo la innovación no resulta fácil porque nos exige una actitud proactiva y de anticipación a los cambios. En la universidad tenemos una gran ventaja: no partimos de cero, contamos con un bagaje previo, con aprendizajes construidos a lo largo de nuestra trayectoria docente con otros compañeros y muchos estudiantes dispuestos a comprometerse con el cambio. También hay que ser conscientes de las limitaciones, prejuicios, concepciones, inseguridades que no favorecen la puesta en práctica de algunas innovaciones. Hacerlas explícitas es un primer paso y contamos con un marco de referencia para apoyar desde la formación estos procesos de innovación¹. Philippe Meirieu (1998: 75) nos recuerda que «...lo normal en educación es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se rebele, que se nos oponga, a veces para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye». Y al tratarse de sujetos que construyen e interactúan, lo lógico es el conflicto, el debate, la duda, el convencimiento y, especialmente, la incertidumbre, al menos en las primeras fases.

Los Encuentros de Innovación son un entorno generado para el aprendizaje permanente, la creación, la apertura y la tolerancia ante propuestas divergentes. Cuando innovamos es cuando nos damos cuenta de la importancia del sentido y la finalidad del cambio en nuestra práctica, del proceso aprendizaje que subyace a toda la situación y de la posibilidad de mejorar la práctica educativa.

Si algo se ha aprendido de los procesos de innovación en la educación, en general y no sólo universitaria, es que hay innovaciones que cambian las prácticas y transforman realidades, mientras que hay otras que solo cambian los discursos (Margalef y Arenas,

¹ En otro artículo, Margalef y Álvarez (2005) hemos profundizado sobre algunas dimensiones de la innovación en relación a la formación del profesorado. En este sentido, planteamos algunos marcos de referencia a tener en cuenta en los procesos formativos como fomento a la innovación curricular.

2006). Ligado a ello también hemos aprendido de diversos estudios e investigaciones que para tener éxito en los procesos de cambio educativo hay que implicar a los sujetos, y éstos tienen que tener muy claro el porqué de los cambios y compartir su sentido y significado. Si esto no es así, el atajo de pasar directamente al cómo, o a desarrollar una innovación porque sea impuesta, esté de moda o me reporte una ventaja externa, no ayuda a la sostenibilidad de la innovación. Tal y como nos recuerda Gimeno Sacristán (2006:4):

Las reformas implican a los sujetos y a sus esquemas culturales, suponen apuestas para pensar y hacer la educación de otra forma. Su éxito requiere de cambios en las motivaciones, modos de hacer y de pensar de los agentes que son afectados o destinatarios de las mismas. ... Las reformas realmente se implantan cuando sus principios se integran, se apropian, lo cual exige tiempo de maduración, convicción, seguridad y desarrollo de procesos formativos adecuados.

Otra cuestión esencial es ajustar las expectativas a las posibilidades reales de nuestros contextos y circunstancias. En nuestra experiencia hemos visto muchas propuestas ideales, pero que no se ajustan a la situación ni a las condiciones en las que se pretende innovar. Esto es una cuestión clave porque es un modo de evitar frustraciones y desencantos con las consecuentes desmotivaciones que genera cuando no alcanzamos satisfacciones o los resultados esperados con nuestras innovaciones.

Y, por último, somos conscientes de la importancia del cambio individual, que cada docente asuma su compromiso con la innovación, realice sus propias experiencias para que se conviertan en acción. Aunque no olvidamos que esto no es suficiente porque no llega a impactar en el sistema o no transforma las prácticas de un modo global. De allí la necesidad de abordar el cambio desde una cultura colaborativa y de colegialidad participativa. Como señala Fullan (2002), la visión personal es el punto de partida, viene desde dentro, da sentido al trabajo, nos exige asumir una postura, pero queda limitada sin la colaboración; las personas se necesitan unas a otras para aprender y realizar proyectos. Necesitan trabajar en redes, conformar una comunidad de profesores que aprenden conjuntamente, debatan, hagan propuestas y se constituyan en una fuerza de cambio.

Por ello, el interés de las acciones formativas, especialmente de los Encuentros de Innovación, es centrarnos en nuestra tarea como docentes, en realizar innovaciones en el propio corazón de la enseñanza universitaria: en nuestras aulas. También hemos detectado que éstas son las innovaciones más difíciles de abordar porque requieren de

un compromiso personal por parte de todos los implicados. Además, como constatan Cochran-Smith y Kim (2002), nos exigen participar en acciones formativas y de desarrollo profesional, pero reinventadas y desde nuevos referentes (Margalef y Álvarez, 2005).

Somos conscientes de que las situaciones y el contexto no son todo lo favorables que desearíamos. Tenemos todavía muchas cuestiones que superar y que incluso no juegan a nuestro favor. Por ejemplo, el reconocimiento de la docencia y la innovación comienza a ser más visible, pero aún nos queda camino por recorrer. Otra dificultad es el aislamiento o soledad que sienten todavía muchos profesores, así como la sospecha hacia los cambios y la incertidumbre que generan los procesos que no hemos experimentado en nosotros mismos. Otra gran dificultad, y que se ha hecho más evidente con la implantación de las nuevas titulaciones, es la escasa cultura de coordinación, especialmente con otros profesores que no conciben del mismo modo la docencia. Pero también a todo ello se suma la resistencia de algunos estudiantes que no comprenden el sentido de algunos cambios.

Todas estas cuestiones salen a la luz en los diferentes encuentros y es necesario tenerlas en cuenta, no como argumento para la resistencia o para adoptar una actitud pasiva, ni como pretexto para adjudicarlos a otros, sino como condicionantes que tendremos que incorporar para trabajar esas resistencias, analizarlas y buscar alternativas. Está claro que lo primero es superar el mito de «todo tiempo pasado fue mejor» o «si yo aprendí así por qué cambiar», «a mí me funcionó», «esto está muy bien, pero no es para mí área de conocimiento» o «esto no funcionará porque no tengo las condiciones para hacerlo» que aún impera como escudo y defensa para no ver las transformaciones de la sociedad del conocimiento y sus repercusiones en los modos de enseñar y aprender.

2.2 Los Encuentros de Innovación como comunidad de prácticas

En otros trabajos hemos presentado los principios, características generales y modalidades del Programa de Formación y Desarrollo de la Innovación Docente de la UAH (Margalef, 2005); también hemos detallado algunas de las estrategias formativas como las tríadas reflexivas, los Grupos de Innovación Docente o los talleres para el apoyo a la innovación (Margalef, Canabal y Gavaldón, 2007; Iborra y otros, 2010). Estas estrategias se incardinan en los distintos Programas, como el de formación específica a través del Máster Universitario en Docencia Universitaria o el formación permanente para el apoyo a la innovación. Paralelamente, a estos Programas, hemos desarrollado

una estrategia formativa denominada «Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria» que es la que se aborda en este artículo.

Esta estrategia comparte el marco teórico de todo el programa y del Grupo de Investigación «Formar, Indagar, Transformar» sustentado principalmente en dos líneas: el desarrollo profesional a través de una cultura de indagación (Cochran-Smith y Lytle, 2003; Snow-Gerono, 2005; Nelson, 2008) y el aprendizaje colaborativo mediante las comunidades de aprendizaje profesional (McLaughlin y Talbert, 2006; Clausen, Aquino y Widerman, 2009, Nelson, 2008).

En una reciente publicación, Levine (2010) establece una diferenciación de los distintos modos de entender las comunidades de aprendizaje. Tomando como referencia tres de ellas, que sintetizamos en la tabla 1, identificamos los Encuentros de Innovación como una comunidad de prácticas: una comunidad de profesores que aprenden de las prácticas de otros, pueden repensar sus propias prácticas y recrearlas o inventar nuevas prácticas. Tal y como las define Wegner (1998:2): «Los miembros de una comunidad de prácticas están unidos informalmente por lo que ellos hacen juntos y por lo que han aprendido a través de su compromiso mutuo con esa actividad».

La comunidad permite que un nuevo miembro desarrolle un mayor nivel en alguna competencia, así como está abierta a que un individuo aporte nuevas ideas y comprensiones que ayuden a la comunidad. Es decir, se produce una interacción dentro-fuera para ayudar al grupo en su trayectoria y desarrollo.

TABLA 1:
Concepción de comunidades de aprendizaje

	Comunidades de indagación	Comunidades de aprendizaje profesional	Comunidades de prácticas
Referentes teóricos	Cochran Smith, M; Lytle, S; Nelson, T	Talbert, J; McLaughlin, M	Wenger; E
Concepción de comunidad	Indagación sistemática a través de un tiempo continuado. Apoyo entre los profesores para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Se conciben a los profesores como investigadores, generan conocimiento desde dentro.	Comunidad de profesores que comparten normas, creencias y rutinas que afectan su trabajo con los colegas y los estudiantes. Desarrollan su práctica a través de un trabajo conjunto para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.	Espacio para compartir practicas y pertenecer a una comunidad que mantiene activa una práctica. No tienen un contexto muy organizado o sistemático. Se trata de colegas o pares compartiendo prácticas y pueden ser un potencial para desarrollar nuevas prácticas.

	Comunidades de indagación	Comunidades de aprendizaje profesional	Comunidades de prácticas
Conocimiento generado y resultados	A nivel individual problematiza su práctica, indaga a partir del conocimiento generado. Como comunidad: Comparten conocimiento local en y para la comunidad de profesores. Mejoran su propia práctica y tienen impacto en la política de sus instituciones educativas	Conocimientos y creencias acerca de estudiantes y la enseñanza. Toma de postura sobre la práctica. Como comunidad: Fuertes lazos en la comunidad, comparten normas, creencias que los llevan a reforzar sus prácticas o a promocionar la innovación.	A nivel individual comprensión experiencial de procesos de aprendizaje. Como comunidad: se generan oportunidades para el aprendizaje. Se potencia lo que los individuos pueden hacer en compañía de otros. Pueden compartir experiencias entre profesores con más y menos experiencia

Fuente: Adaptado de Levine (2010)

En todas estas concepciones de comunidades, a pesar de sus diferencias conceptuales, tomas de posturas y objetivos en los que se centran, se comparten dimensiones comunes:

- Desprivatizar la práctica: romper el aislamiento de la práctica docente y cultura fuertemente individualizada de la enseñanza.
- Reflexión personal y colectiva sobre la propia práctica: hacerse preguntas críticas sobre qué y cómo enseñan, qué y cómo aprenden sus estudiantes.
- Favorecer la comprensión y el diálogo entre colegas
- Brindar un espacio de confianza y apoyo para diseñar estrategias de acción transformadoras.

Sin duda, la presencia de estas dimensiones es importante, aunque no siempre es suficiente para lograr un conocimiento local que tenga impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Como señala Nelson (2008) a través del análisis de tres casos, sólo una de las comunidades de profesores de su estudio logró un desarrollo profesional que les permitió convertirse en una comunidad de indagación debido a los siguientes logros: cambios en sus propias prácticas docentes, en la implementación de nuevas estrategias, la incorporación de nuevas comprensiones y el análisis del impacto en su conocimiento sobre la enseñanza y el análisis de su transformación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. El logro de esta comunidad fue abrir sus clases al escrutinio de los otros, confiar en el juicio de sus colegas, contar con apoyo para favorecer procesos de indagación. Es decir, lograron convertirse en una comunidad de desarrollo profesional asentada en un conocimiento de la práctica (Cochran Smith y Lytle, 2002, 2003).

En el caso de los Encuentros de Innovación como estrategia formativa comenzamos a generar procesos de cuestionamiento de la práctica, a indagar en el conocimiento de otros. Logramos tejer una red informal y a estrechar unos vínculos para comenzar a intercambiar información, experiencias, debatir posturas e ideas (James y McCormick, 2009). Poco a poco, alcanzamos un mayor nivel de profundización, que nos ayudó a cuestionarnos, a hacernos preguntas, a detectar problemas, a compartir ideas, a aprender unos de otros y a generar una identidad. En este sentido, puede entenderse más como una comunidad de prácticas: profesores que intercambian experiencias y aprenden unos de y con otros. El valor de los encuentros está en desarrollar esa comunidad de prácticas que va generando su identidad y estrechando vínculos entre el profesorado.

3. Los Encuentros de Innovación Docente en acción: características y desarrollo

3.1 Objetivos y temas

La finalidad de los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria gira en torno a la reflexión sobre la enseñanza universitaria enfatizando en el tema o problema seleccionado, el intercambio de conocimiento, experiencias y prácticas y las posibilidades de algunas propuestas de acción.

Los objetivos y temas de cada encuentro fueron evolucionando a lo largo de los años. El I Encuentro se desarrolló en el año 2006 y el V Encuentro en el 2011. Durante estos años, esta comunidad de prácticas fue desarrollándose desde un marco más general a una mayor profundización. En la Tabla 2 resumimos los objetivos principales de los encuentros:

**TABLA 2:
Temas y objetivos de los Encuentros de Innovación Docente**

ENCUENTROS	OBJETIVOS
I Encuentro ¿En qué y cómo estamos innovando? «Profesorado y alumnado de la UAH compartiendo experiencias innovadoras»	<ul style="list-style-type: none"> – Generar un espacio de intercambio de experiencias de innovación que permita compartir logros, dificultades, vivencias y debatir líneas futuras de acción para mejorar nuestras prácticas educativas. – Reflexionar sobre los retos de la docencia universitaria en el contexto de cambio de la sociedad del conocimiento. – Otorgar voz y visibilidad al profesorado y alumnado de la universidad, para conocer y comprender su situación actual ante los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que derivan de la construcción del EEES.

ENCUENTROS	OBJETIVOS
<p>II Encuentro</p> <p>Metodologías de aprendizaje activo y reflexivo</p> <p>«Los retos de la UAH ante la reforma de las titulaciones»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir la construcción del conocimiento de la práctica educativa universitaria. - Difundir las acciones desarrolladas en las diferentes líneas de actuación del Programa de Formación: grupos de innovación docente, experiencias innovadoras llevadas a cabo por el profesorado en el Experto en Docencia Universitaria. - Indagar sobre los procesos y resultados de las diversas innovaciones metodológicas realizadas en el marco de la construcción del EEES.
<p>III Encuentro</p> <p>La evaluación de los aprendizajes:</p> <p>«Si tienes algo distinto que contar, cuéntanoslo».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en torno a la evaluación de los aprendizajes. - Difundir buenas prácticas en evaluación según las diferentes ramas de conocimiento. - Indagar sobre los factores y condicionantes para la puesta en marcha de un sistema de evaluación formativa y continua.
<p>IV Encuentro</p> <p>Participación activa de los estudiantes</p> <p>«Dejar hablar al alumnado»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en torno a los roles y compromisos del profesorado y del alumnado en las situaciones de aprendizaje activo. - Difundir buenas prácticas según las diferentes ramas de conocimiento. - Indagar sobre las posibilidades y propuestas para generar entornos de aprendizaje autónomos, participativos y colaborativos.
<p>V Encuentro</p> <p>La coordinación docente</p> <p>«Retos por afrontar, retos afrontados»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en torno a los roles y compromisos del profesorado y del alumnado en los procesos de coordinación. - Indagar sobre las posibilidades y propuestas para generar espacios de coordinación óptimos. - Difundir buenas prácticas según las diferentes ramas de conocimiento y /o titulaciones, cursos y grupos.

Como se puede apreciar los temas han girado en torno a la innovación: en qué y cómo estamos innovando, el desarrollo de metodologías de aprendizaje activo y reflexivo, la evaluación formativa, la participación activa de los estudiantes y los mecanismos de coordinación docente. La finalidad inicial fue generar una primera red de intercambio de conocimientos e ideas. Lo fundamental era conocernos, identificar nuestra situación de partida, analizar y reflexionar los retos a los que nos enfrentábamos para poder proponer nuestras innovaciones. En el II Encuentro dimos un paso más: difundir las buenas prácticas y experiencias que implementaban metodologías de aprendizaje activo en diferentes ramas de conocimiento, así como centrar el debate en sus resultados e impactos en nuestras prácticas. El III Encuentro fue una clara respuesta a las necesidades planteadas en los dos anteriores y por el resto de la comunidad universitaria que realizaban innovaciones: abordar la evaluación formativa y continua. El IV se centró en la participación de los estudiantes. En numerosas ocasiones, las reflexiones giraban en torno a la falta de participación e implicación del alumnado en los procesos de

innovación. Actuábamos como categorías separadas: profesor/a-alumno/a. Por ello, la propuesta fue darles voz y visibilidad. Y, por último, el V Encuentro nos situó en el ámbito de los mecanismos de coordinación docente y cómo abordarlos. Ésta fue una necesidad detectada desde diferentes ámbitos: desde los equipos directivos, los propios coordinadores y el alumnado.

3.2 El proceso metodológico

El ciclo de los encuentros comienza desde la misma selección del tema/problema sobre el que vamos a indagar. Para seleccionar estos temas, desde el Programa de Formación y Desarrollo de la Innovación Docente se crea un grupo de discusión con la participación de los facilitadores de los Grupos de Innovación Docente², estudiantes y miembros del equipo de formación. También se selecciona un lema de manera colaborativa y que resulte significativo. Por ejemplo, el último Encuentro sobre coordinación tenía como lema «Retos por afrontar, retos afrontados». El tercer Encuentro sobre evaluación formativa tenía como lema «Si tienes algo distinto que contar, cuéntanoslo».

Una vez identificado el tema objeto del encuentro, el Programa de Formación y Desarrollo de la Innovación Docente propone unos interrogantes que son la base para la indagación. Los mismos constituyen los ejes que sirven de base para la organización del encuentro (conferencias, comunicaciones, mesas redondas, talleres) y para elaborar las conclusiones. Básicamente nos permiten centrar la indagación y la reflexión, especialmente en el espacio dedicado al taller de indagación o grupos de trabajo.

El ciclo que seguimos en el desarrollo de cada uno de los encuentros consiste en comunicar, dialogar e intercambiar ideas, contrastarlas y proponer acciones de mejora. En todo este ciclo se busca otorgar voz y visibilidad al profesorado y alumnado de la universidad para, a través de su activa participación, lograr un compromiso y una implicación en los procesos de innovación docente que se llevan a cabo.

La particularidad de estos encuentros es su apertura a la participación de todos los agentes responsables en los procesos de innovación. De hecho, esto constituye en sí mismo una innovación. La presencia de los miembros de la comunidad se da en todo el ciclo del proceso antes descrito: en la participación en los encuentros, en las diferentes estrategias, por ejemplo en las mesas redondas o en los talleres. Y, muy especialmente,

² El facilitador/a es un dinamizador y apoyo para fomentar la innovación que llevan a cabo los Grupos de Innovación Docente. Este rol permite ser un vínculo entre las acciones del grupo y el Programa de Formación del Profesorado.

en las comunicaciones o posters de las experiencias de innovación que son presentadas conjuntamente por el profesorado y el alumnado o por el alumnado con el apoyo de sus profesores/as.

En algunos casos, son experiencias de una o varias asignaturas conjuntamente, de todo un departamento o la visión de una facultad en la que intervienen profesorado, alumnado y equipo directivo.

Utilizamos diversas metodologías para desarrollar los encuentros: paneles de discusión, una conferencia marco a cargo de un experto en el tema del encuentro, mesa redonda con la participación de autoridades, profesorado, alumnado y algún representante del Personal de Administración y Servicios, seleccionados según el tema del encuentro, y talleres o grupo de trabajos. Estos últimos se planifican para que todos los participantes se involucren en el análisis y propuestas de solución. Se realizan grupos, alrededor de 10 o 15 personas según la dinámica elegida (elaboración de una matriz DAFO, Puzzle de Grupo, Dinámicas de Grupo para fomentar el debate), buscando que exista representación de todos los agentes de la comunidad universitaria.

Por último, cerramos este ciclo con las conclusiones de los encuentros. Una primera aproximación de las mismas la compartimos al cierre del encuentro y, posteriormente, una vez elaboradas más sistemáticamente, se ponen a disposición de toda la comunidad en la web.

Ahora bien, hasta aquí el conocimiento generado permanece en el entorno de la comunidad de prácticas y en el aprendizaje que ellos mismos han construido. Pero vimos que era necesario dar un paso más y compartir ese conocimiento local para hacerlo público, como proponen Cochran-Smith y Lytle (2002). Para ello, se han publicado los trabajos más significativos que nos ayudan a identificar ideas, prácticas, conceptos para elaborar un conocimiento práctico y público sobre las innovaciones curriculares.

4. Aprendizajes ¿qué aprende la comunidad de prácticas?

4.1 Algunos logros

Los aprendizajes que destacamos a continuación tienen que ver con algunas de las lecciones que propone Fullan (2002) sobre el cambio y que hemos identificado en este proceso que busca fomentar la innovación.

Una de ellas es que lo importante no se puede imponer por mandato. La complejidad del cambio que supone pensar en el aprendizaje autónomo, la evaluación formativa, la capacidad para aprender, exigen motivación, capacidades, creencias y juicio crítico. No podemos obligar a los profesores a cambiar, pero podemos con estos encuentros crear espacios de reflexión, de búsqueda de visiones compartidas y de desarrollo de habilidades a través de su propia vivencia y aprendizaje experiencial.

En este sentido, algunas evidencias que muestran este aprendizaje se extraen de las conclusiones de los diferentes encuentros:

- Es imprescindible generar trabajo en equipo entre docentes para debatir y dialogar sobre su propia práctica y aprender unos de otros de modo colaborativo, así como para reestructurar ideas y concepciones a partir de un trabajo reflexivo y dinámico. Es la forma de avanzar hacia metodologías integradas y conjuntas.
- Las innovaciones que realmente se necesitan requieren un cambio en la cultura y mentalidad del profesorado.
- Es necesario que el profesorado que quiera involucrarse en nuevas formas de trabajo docente y que no sabe cómo hacerlo, encuentre espacios y colaboradores para innovar.
- Cuando se da una alta implicación de los estudiantes, una progresiva apropiación y compromiso, es cuando entienden el sentido de la innovación. Se comprueba que aumenta la confianza y expectativas del alumnado al involucrarse en un aprendizaje productivo.
- Las innovaciones todavía permanecen, en su gran mayoría, en el ámbito de las asignaturas individuales y por iniciativa y esfuerzo voluntario de cada docente.
- Es fundamental tener la oportunidad de contar con un espacio en el que docentes y estudiantes participen, dialoguen y reflexionen en «igualdad de condiciones».

Otra lección está relacionada con el carácter procesual del cambio o con la metáfora del cambio como viaje que realiza Fullan (2002:39): «Las innovaciones son un viaje para aquellos que se enfrentan a ellas por primera vez». Lo que muestra que no es un cambio lineal, sino que está cargado de emoción e incertidumbre. Por ello generan miedo a lo desconocido, resistencias, supone asumir riesgos y tener una actitud abierta para aprender a afrontar de modo creativo esas incertidumbres.

- Es importante comprender que el aprendizaje tiene diferentes caminos y estrategias, diferentes ritmos y tiempos fuera de clase y que es necesario indagar y repensar cómo facilitarlos y respetarlos.

- El fortalecimiento de relaciones interpersonales y la redefinición de roles como parte del proceso de innovación ayuda a hacer frente a las dudas e incertidumbres que nos generan los cambios en nuestras propias clases.
- Es necesario continuar y ampliar la formación del profesorado de manera especializada para la implantación de metodologías innovadoras. De la misma forma, es necesario ayudar al profesorado que quiera involucrarse en nuevas formas de trabajo docente y que no sabe cómo hacerlo porque se encuentra en una estructura universitaria rígida.
- Desarrollar un espíritu crítico sobre las experiencias que se desarrollan y presentan da seguridad al profesorado y alumnado. Implica comprender que una experiencia tiene sus limitaciones, así como sus logros, y que la exposición de ambas realidades la enriquece promoviendo la mejora de las dificultades y la promoción de los éxitos.

Todas las personas son agentes de cambio, es otra lección de Fullan (2002) que vemos en la práctica. Y esto tiene que ver con que el cambio profundo es posible si los individuos emprenden acciones para transformar su propio entorno.

- Es importante aprender de las resistencias y solventar obstáculos y comenzar a transformar nuestras prácticas, cada uno desde la posición que ocupa y en su ámbito de actuación.
- Se confirma que a pesar de obstáculos y dificultades es posible desarrollar prácticas alternativas y que éstas sirven como estímulo a otros/as docentes.
- Es necesaria una mayor visibilidad y transparencia de la tarea docente que provoque mayor compromiso y motivación por la docencia.

4.2 Limitaciones y retos

James & McCormick (2009: 981-982) también aportan algunos mensajes claves que podemos tener en cuenta para el aprendizaje de los profesores en un contexto de desarrollo profesional, con énfasis en el aprendizaje autónomo y para identificar los retos aún pendientes. Muchos de estos mensajes –como vimos en las citas anteriores– se aplican a los Encuentros de Innovación como una potente red que puede convertirse en una comunidad de prácticas. Entre ellos, destacamos los mensajes más relevantes para este artículo:

- *«Los aprendices, sean profesores o estudiantes, necesitan asumir la responsabilidad de su aprendizaje y desarrollar estrategias que le permitan aprender individualmente y con otros»*. Este principio esencial es un eje transversal en todos los encuentros.

Nos movemos en la interacción individuo-colectivo. Como ya se explicó en el segundo apartado, es esencial partir de la responsabilidad y el compromiso individual de cada uno en su aprendizaje y en su disposición de aprender junto a otros.

- «*Las creencias y la prácticas están interconectadas, por tanto necesitan ser desarrolladas conjuntamente. No es suficiente solo con lo que los profesores dicen que van a hacer*». Este mensaje podemos interpretarlo en el sentido de que no permanecemos en los discursos o en los propósitos de cambio, sino que se presentan las prácticas innovadoras realizadas, se discuten y, también, se escriben y publican. Todo ello ayuda a sistematizar el pensamiento pedagógico. Pero aquí todavía persiste una paradoja que tiene que ver con que aún detectamos algunas incoherencias entre lo que se dice y se hace. Tal vez, porque necesitamos avanzar más en la reflexión y reconstrucción de las creencias y las ideas. Éstas no siempre son fruto de un aprendizaje relevante, sino más bien de una yuxtaposición de ideas y conocimiento práctico.

- «*Los profesores que han llevado a cabo experiencias exitosas son los que han demostrado una capacidad para el pensamiento estratégico y reflexivo y asumen la responsabilidad de lo que sucede en sus clases. Estos profesores no culpan a las circunstancias externas o a las características del alumnado, sino se concentran en el modo en el que ellos pueden mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes*». Éste es uno de los aprendizajes más difíciles y sobre los que tenemos que trabajar constantemente en cada uno de los encuentros. Así, por ejemplo, en el I Encuentro identificábamos que aún continúan vigentes *atribuciones externas* tales como: la *culpa* o el fracaso está en el alumnado (no viene, no participa, no sabe, no se compromete) en el sistema (falta de apoyo, aulas, recursos, ayuda externa, ratios y número de alumnado). A medida que vamos avanzando son más los profesores/as que asumen la responsabilidad de lo que sucede en sus aulas, parten de sus contextos y trabajan a partir de allí. Buscan alternativas, intentan aprender de sus experiencias, se animan a dar un paso más, sienten curiosidad por explorar y se aventuran a asumir riesgos y gestionar la incertidumbre.

- «*Los valores, las creencias y las prácticas no son uniformes para todos los grupos de aprendizaje. Existen diferencias entre disciplinas, centros educativos y contextos. Estas diferencias indican que se requieren estrategias diversas para el desarrollo profesional*». Este mensaje lo hemos comprobado en uno de los aprendizajes del II Encuentro. En el mismo se hizo visible cómo la epistemología del conocimiento de cada disciplina, la socialización profesional dentro de cada ámbito determina diferentes modos de interpretar la innovación y de proponer intervenciones, de asumir las metodologías y actividades propuestas y de evaluar su implementación. También

en el V Encuentro, los contextos jugaban un papel fundamental en el modo de interpretar los mecanismos de coordinación docente: desde una estructura más jerárquica y delimitada, con participación restringida a una estructura más abierta, que combina la coordinación vertical y horizontal y la participación de todos los agentes implicados.

– *«Las prácticas basadas en la indagación y la colaboración en el aprendizaje del profesorado son clave para influir en la capacidad de los profesores para fomentar la autonomía del aprendizaje en sus estudiantes»*. En una de las conclusiones del III Encuentro señalábamos que era evidente la necesidad de que docentes y estudiantes indaguen y reflexionen sobre la práctica docente de manera conjunta como una estrategia de proceso de mejora. Constatamos que no se trata de cambiar por cambiar, ya que hay cambios que suponen mucha energía y no siempre valen la pena porque no alteran sustancialmente la concepción de la enseñanza. Nos referíamos a que de diferentes modos se buscaban alternativas a las clases expositivas, pero en el fondo se reemplazaba al profesor por el ordenador, el video, la videoconferencia o los materiales y recursos digitales, pero en el fondo seguía permaneciendo «la metáfora de la narración» (Finkel, 2008). Es decir, no lográbamos pasar del conocimiento transmitido al conocimiento construido. Esto nos ayudó a detectar como una necesidad formativa el desarrollar la capacidad del profesorado para fomentar la autonomía del aprendizaje en sus estudiantes. Para ello es necesario que el propio profesorado asuma y se apropie del sentido del aprendizaje autónomo. Esto fue abordado en el IV Encuentro y el reto todavía persiste: lograr acortar la distancia entre profesorado y alumnado y reequilibrar las situaciones de poder, las pautas de interacción y comunicación.

– *«La creación de conocimiento entre el profesorado puede extenderse más allá del aula a través del trabajo en equipo y en red. Por un lado, los encuentros cara a cara entre varios profesores contribuyen a crear capital social (apoyo mutuo y confianza) que promueve el intercambio de capital intelectual (ideas, prácticas)»*. Podemos acercarnos al contenido de este último mensaje leyendo la valoración de los propios participantes en los encuentros que se mencionan en el apartado siguiente. Desde luego, todas estas acciones colaborativas van aumentando la confianza y el apoyo mutuo. Vemos que el número de participantes aumenta, que contamos con nuevas personas que se suman a los encuentros atraídos, en cierto modo, por ese capital social que sirve de apoyo y sustento. Sin embargo, nos queda avanzar en el capital intelectual.

5. Reflexiones finales

Estos encuentros se han convertido en una fuente de identificación de problemáticas comunes de la propia práctica docente y en la búsqueda compartida de soluciones y alternativas para proponer acciones de mejora. Además, permiten realmente una co-evaluación de las experiencias, se convierten en fuentes de ideas para indagaciones futuras y permiten crear lazos entre los miembros que participan de diferentes áreas de conocimiento, categorías y estamentos.

Por ello, qué mejor valoración que la de los propios participantes, profesorado (P) y alumnado (A) sobre lo que han aprendido de estos encuentros como comunidades de prácticas:

La certeza de que la innovación y el cambio no dependen del campo de conocimiento en el que se trabaje, sino más bien del interés, la creatividad y el esfuerzo de las personas involucradas: docentes y estudiantes. (P)

La confianza de que el cambio es posible y necesario para avanzar hacia procesos de aprendizajes más adecuados a las necesidades de los estudiantes y las demandas de la sociedad. (P)

La posibilidad de un encuentro cercano, abierto y propositivo entre docentes y estudiantes, «en un mismo nivel» de participación. La voz de los estudiantes es escuchada y valorada, la voz de los docentes se une a la de otros que buscan también la transformación de sus prácticas. (P)

La implicación de profesores y estudiantes en la preparación conjunta de las presentaciones muestran que otras prácticas educativas son posibles. (A)

Es interesante ver a tantos profesores que se implican, se comprometen, otros están más perdidos, pero tienen interés por cambiar y mejorar. También comprobar que mucho de lo que hacemos va en buena dirección y que otros lo están implementando. (A)

Me llamó mucho la atención este modo de interacción de profesores y alumnos. Abre la mente, todos tenemos mucho que hacer y además hay que contarlo. (A)

También se ha creado un sentido de «identidad» entre algunos de los miembros de la comunidad universitaria, la pertenencia a una comunidad más amplia y el impulso al trabajo conjunto con los estudiantes.

Siento que en este encuentro hubo un cambio cuantitativo y cualitativo muy grande con respecto a los otros, hemos avanzado mucho, tenemos claro un horizonte y ya tenemos ganas que se organice el siguiente para seguir aprendiendo y compartiendo. (P)

Me gusta pensar que, independientemente de las diferencias inevitables en cuanto al contenido, todos estamos implicados en un proceso similar, que es dar sentido a una universidad que cuida la calidad de la formación. (P)

Quiero pensar que estos encuentros son sólo un punto de arranque y de intercambio y el preámbulo del cambio. (P)

En relación a esta última valoración, creo que estos encuentros son ese preámbulo que nos ayudan a fortificar vínculos y redes para constituir una comunidad de prácticas para el desarrollo profesional del profesorado. Nuestro reto es llegar a desarrollar comunidades de indagación, en las que la mejora de la enseñanza se asuma como una *actitud* y un posicionamiento. Necesitamos investigar no sólo en qué aprenden los profesores y profesoras, sino también cómo aprenden. Esto es fundamental para proporcionar una experiencia vivida que facilite el aprendizaje autónomo y reflexivo no sólo en su desarrollo profesional, sino también se transfiera al aprendizaje de sus estudiantes. Sin duda, este proceso puede ser un entorno relevante para repensar la educación universitaria como un proceso activo y constructivo, como señala Finkel (2008), en el que siempre se pueden encontrar formas imaginativas para aproximarse a la situación ideal de dar clase, no perfectas, pero sí satisfactorias para el profesor y útiles para los alumnos. El secreto, añade este autor, está en dejar atrás la narración y proporcionar experiencia, brindar oportunidades para la reflexión mediante la indagación.

Referencias Bibliográficas:

- Carbonell, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- Cochran Smith, M. y Lytle, S. (2002): *Dentro y fuera: profesores que investigan*. Madrid, Akal.
- Cochran Smith, M y Lytle, S. (2003): «Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica». (p. 65-79). En Lieberman, A. and Miller, L. (2003): *La indagación como base para el desarrollo profesional y la mejora de la escuela*. Barcelona. Octaedro.
- Cochran Smith, M. and Kim, M. (2002): «The Discourse of Reform in Teacher Education: Extending the Dialogue». *Educational Researcher*, 31, 6, 26–28
- Clausen, K. Aquino, A. y Wideman, R. (2009): «Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and school-based case study». *Teaching and Teacher Education* 25, 444-452.
- Fullan, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.
- Finkel, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Gimeno Sacristán, J. (2006): (Comp.): *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata.
- Iborra, A., García, D., Margalef, L. y Pérez, V. (2010): «Generating Collaborative Contexts to promote learning and development». In E. Luzzatto y G. DiMarco (Ed). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*. New York, Nova Science Publishers, 47-80.
- James, M. & McCormick, R. (2009): «Teachers learning how to learn». *Teaching and Teacher Education*, 25, 973-982.
- Levine, T. (2010): «Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The Affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory». *Teacher Education Quarterly*, Winter, 109-130.
- Margalef García, L. (2005): «La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia». *Revista Educación*, 337, 389-402.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005): «La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de integración del Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Educación*, 337, 51-70.
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006): «¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular». *Perspectivas*, 47, 1, 13-31.
- Margalef García, L.; Canabal García, C; Gavaldón Hernández, G. (2007): «La formación a través de estrategias reflexivas». En Margalef, L. Urquizu, C. y otros (2007): *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Alcalá*. Alcalá, Servicio de Publicaciones de la UAH. 33-40.
- Meirieu, Ph. (1998): *Frankeinstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- McLauhglin, M. y Talbert, J. (2006): *Building School-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press, Nueva York.
- Nelson, T. (2008): Teachers' Collaborative Inquiry and Professional Growth: Should We Be Optimistic? *Science Teacher Education*, 548-580.
- Snow-Gerono, J. (2005): «Professional development in a culture of inquiry. PDS teachers identify the benefits of professional learning communities». *Teacher and Teaching Education*, 21, 241-256.
- Wegner, E. (1998): «Communities of Practice: Learning as a Social System». *Systems Thinker*; June.