

Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria

Planning, collaboration, innovation: three keys to get a good university teaching practice

Carmen Álvarez Álvarez
Gonzalo Silió Sáiz
Elia Fernández Díaz

Universidad de Cantabria
Santander (España)

Resumen

En este artículo se plantean tres aspectos fundamentales para conseguir una buena práctica docente universitaria: la planificación, la colaboración y la innovación. A propósito del proceso de diseño, desarrollo e innovación curricular desarrollado por tres profesores de la asignatura "Organización del Centro Escolar" perteneciente al plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Cantabria se exploran estas tres cuestiones. El proceso de planificación didáctica en torno a la definición de unos principios de procedimiento compartidos y el permanente trabajo colaborativo de los docentes en torno a ellos ha permitido el desarrollo de una materia adaptada a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior mostrando una actitud flexible, abierta y predispuesta a la mejora en todo momento: en el aula, tratando de favorecer espacios de diálogo ("ágoras") entre el profesorado y el alumnado, en un ciclo de conferencias sobre Organización Escolar desarrollado en nuestra facultad para ampliar las referencias sobre la materia y en el empleo de las nuevas tecnologías, indiscutibles aliadas en el proceso. Los resultados de la evaluación de nuestra docencia y de la asignatura ponen en evidencia que el proceso seguido en esta materia ha sido bien acogido por los estudiantes. Por todo ello, concluimos que resulta muy relevante establecer mecanismos de diseño, desarrollo e innovación que traten de favorecer la comunicación entre los implicados desde la planificación, procurando el trabajo cooperativo y la innovación didáctica.

Palabras clave: Educación Superior, enseñanza universitaria, diseño curricular, principios de procedimiento, Organización Escolar, trabajo colaborativo, innovación, comunicación en el aula.

Abstract

This article proposes three fundamental aspects to get a good university teaching practice: planning, collaboration and innovation. A purpose of the design process, curriculum development and innovation developed by three teachers of the subject " School Organisation" pertaining to the curriculum of Teacher Training at the University of Cantabria, the text explores these three issues. Educational

planning process around the definition of a shared procedural principles and the ongoing collaborative work of teachers around them, has enabled the development of a material adapted to the requirements of the European Space of Higher Education where a flexible, open and predisposed attitude to the improvement has been present at all everytimes: in the classroom, trying to promote spaces for dialogue ("agora") between teachers and students in a lecture series on School Organization developed in our ability to expand on the subject references and employing new technologies, unquestionable allies in the process. The results of our teaching and assessment of the subject make it clear that the process followed in this matter has been well received by students. Therefore, we conclude that it is very important to establish mechanisms for design, development and innovation to try to facilitate communication between those involved from the planning, seeking cooperative work and educational innovation.

Key words: Higher Education, university instruction, curriculum planning, principles of teaching, School Organization, teamwork, innovation, classroom communication.

Introducción

En este artículo se presenta una experimentación enmarcada en un proceso de innovación en torno a la asignatura "Organización del Centro Escolar", perteneciente al plan de estudios de la Diplomatura de Magisterio en la Universidad de Cantabria en el curso 2010-2011, dos cursos antes de su extinción, con la finalidad de ir transformando los modos de hacer habituales en las aulas e irnos acercando progresivamente hacia el empleo de nuevas formas de enseñanza, adaptándonos progresivamente al desarrollo de metodologías en la línea apuntada por el EEES.

A comienzos del curso, con la modificación de la guía docente de la asignatura se inicia un proceso de diálogo entre el profesorado encargado de su enseñanza y a partir de ahí se inicia también un proceso de construcción de la misma sobre tres pilares fundamentales: la planificación conjunta de la misma, la colaboración en su implementación y la innovación didáctica. A lo largo del texto se da cuenta de estas tres dimensiones, intrínsecamente relacionadas, las cuales consideramos que son claves para la renovación educativa y el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje en la universidad del futuro.

Clave número I: Planificación

La clave número uno para hacer una buena práctica universitaria consideramos que es la planificación. A principios del curso 2010-2011 el profesorado de la asignatura Organización del Centro Escolar, a petición de la profesora encargada de su coordinación, se reunió para analizar la guía de la que disponíamos y valorar si era preciso modificarla. En ese primer encuentro los tres profesores, que nos enfrentábamos por primera vez a esta asignatura, detectamos en la planificación conjunta un estímulo para la cooperación y una manera de potenciar nuestro trabajo. Observando la guía docente descubrimos en ella algunas potencialidades y algunas insuficiencias, así que nos decidimos a modificar algunos aspectos de la misma, iniciándonos en un proceso de planificación y diseño curricular compartido. Nos detendremos a examinar a continuación cómo se ha producido esta planificación.

La peculiaridad de nuestra propuesta de planificación didáctica estriba en la determinación de unos principios de procedimiento básicos compartidos por los tres profesores de la asignatura, que han servido de base para organizar la enseñanza de la materia. El aspecto más destacado a efectos de planificación ha sido esta definición conjunta de principios de procedimiento porque ha abierto el debate, el diálogo y el acuerdo entre el profesorado. Entendemos por principios de procedimiento “un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica” (Álvarez, 2011: 43). En este sentido, Martínez Bonafé (1993: 65), considera que “*se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios*” del profesor.

Podría decirse que los principios de procedimiento son formulaciones de un orden distinto de los objetivos de aprendizaje con los que estamos más familiarizados, en tanto que:

- Los formula el propio profesor en un esfuerzo aclaratorio y reflexivo, no una instancia externa al mismo y a la enseñanza.
- Se formulan a propósito de convicciones teóricas revisadas en profundidad y prácticas de enseñanza sometidas a revisión, ambas en interrelación.
- Establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recae más en la acción del docente que en los logros de su alumnado.
- Se trata de aspiraciones generales a tener en cuenta en los procesos formativos. De este modo, se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje más que en los resultados.
- Son problemáticos porque aunque pretenden orientar la acción en todo momento, deben estar abiertos al debate, siendo, en cierto sentido, provisionales.
- Exigen un compromiso moral al docente con las actuaciones educativas deseadas desde el punto de vista personal y profesional. El docente se compromete con los principios que ha ido formulando y éstos le guían en su praxis cotidiana, reformulándolos al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas (Álvarez, 2011: 43-44).

Este enfoque, como plantea Bárcena (1991: 233), “*implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente*”.

Hay toda una tradición de investigación y enseñanza didáctica sobre principios de procedimiento, elaborado sobre todo, a partir de los planteamientos más amplios de la investigación-acción y del profesor como investigador de Stenhouse (1984, 1987), Elliot (1990, 1991, 1993a, 1993b) o Carr (1988, 1993, 1996, 2007), en los que nos apoyamos.

En nuestro caso, los principios de procedimiento compartidos que han servido de base al proceso de colaboración docente entre los tres profesores de *Organización del Centro Escolar* son los siguientes:

- *Se considera que es fundamental para el alumnado conocer algunas de las principales publicaciones sobre los más diversos asuntos de la organización escolar. Por ello, se enfatizará en que el alumnado lea gran cantidad de material seleccionado alojado en el Moodle de la asignatura y se le estimulará a continuar formándose a través de la bibliografía básica y complementaria. La lectura es lo que más ha ilustrado a la humanidad, es fuente de desalienación y conocimiento, autoformación y desarrollo profesional, y por tanto, hay que cultivar la lectura profesional desde la formación inicial con constancia.*

Los tres profesores coincidíamos en la importancia de que el alumnado leyese sobre la materia, determinando que para desarrollar la enseñanza de la misma elaboraríamos un dossier amplio de lecturas, exigiendo al alumnado unas con carácter de mínimos y otras complementarias, sirviendo así de guía para seguir la asignatura.

Nos parecía preciso dar al alumnado facilidades para seguir la asignatura: proporcionar todo el material desde el primer día, proponer un plan de trabajo que cada uno es responsable de gestionar, permitiendo al alumnado decidir por un sistema de clases presenciales o no, etc. es decir, permitiendo al alumnado estudiar la asignatura como más a gusto se sintiese.

- *Se pretende hacer una pedagogía de máximos ofreciendo gran cantidad de documentación al alumnado que el permita hacerse una visión amplia sobre la organización de centros, tratando de situar todos los temas de los que se ocupa esta disciplina que tiene gran tradición en el ámbito de las ciencias de la educación y la formación de maestros: sistema educativo, estructura de los centros, reformas, innovación, cambio, cultura, clima, resistencias, convivencia, conflicto, evaluación interna y externa, etc. para dar una visión dinámica y compleja de los centros.*

Como nuestra asignatura es una cuatrimestral de 6 créditos consideramos que era muy importante enfatizar en las clases y en los materiales de la asignatura en las interrelaciones que se dan entre los mismos, aportando mucha documentación para poderlos comprender mejor, evitando una dinámica de “recorte de expectativas” por “falta de tiempo”.

Esta asignatura es la única del plan de estudios del maestro que permite ahondar en cómo se trabaja en los centros escolares y ello es muy importante, de tal manera que para tratar todos los temas de la misma parecía preciso abordar muchos asuntos y sus interrelaciones haciendo de los materiales un aliado en la enseñanza.

- *En la medida de lo posible se tratará de acercar al alumnado a la práctica de la enseñanza, ofreciéndole lecturas y experiencias reales o investigaciones que pongan de manifiesto interrelaciones entre la disciplina objeto de estudio y la praxis docente. Para ello se tratarán de situar las temáticas del curso en torno a ejes teóricos y prácticos. Además, se intentará contar con profesionales de la Educación Infantil y Primaria que contribuyan a dar una visión panorámica de la organización escolar (en su centro), o con expertos de organización escolar del panorama nacional.*

Tal y como se dice en el principio, hemos proporcionado al alumnado experiencias prácticas reales en las clases, en los materiales de lectura y en un Ciclo de

Conferencias sobre Organización Escolar que desarrollamos a lo largo de este curso en el que contamos con diferentes profesionales de la educación que desarrollan iniciativas interesantes en sus respectivos centros, al compás de los temas acordados en el programa.

- *Es un principio básico también el interrelacionar la dimensión de centro educativo con la dimensión aula, dado que la organización de centros como disciplina en ocasiones tiende a olvidar su parte más micro a favor de otros asuntos como la dirección o el liderazgo, que siendo fundamentales, no deben emplearse para ocultar la importancia de la organización escolar cotidiana en la enseñanza disciplinar que desarrolla el maestro.*

En las clases sobre todo, tratamos de mostrar las interrelaciones entre la dimensión centro y la dimensión aula, entorno, Administración y sistema educativo, para completar la comprensión del centro como una unidad dentro de un sistema educativo más amplio donde todas las piezas encajan como en un puzzle, pero, donde a su vez, el estudio de cada una de las partes y sus interrelaciones superan la linealidad propia de cada ficha del juego.

Asimismo, hemos evitado hacer una Organización del Centro Escolar centrada exclusivamente en las dimensiones objetivas, formales y estructurales de los mismos, abriendo el temario a otros asuntos destacados como las culturas profesionales, la innovación, el conflicto, la evaluación externa e interna, etc. mostrando la complejidad de los centros educativos.

- *Las actividades propuestas estarán encaminadas a ejercitar la comprensión, la reflexión y el análisis así como a favorecer la producción y comunicación tecnológicamente mediada, utilizando diferentes lenguajes y medios.*

Todas las actividades propuestas en el seno de la asignatura se han coordinado entre el profesorado exigiendo el profesorado lo mismo a los cuatro grupos de clase. Todas las tareas exigidas suponen ejercicios reflexivos (en base a lecturas, conferencias y exposiciones de clase) y en muchos casos nos hemos beneficiado de las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías.

Clave número II: Colaboración

El segundo elemento clave para tener una buena práctica docente en la universidad es la colaboración entre el profesorado. Como se hace evidente a lo largo del anterior apartado, la planificación se ha realizado de forma colaborativa y ésta ha delimitado las bases del trabajo docente posterior de los docentes de la asignatura “Organización Escolar”.

En este punto del artículo se expondrá cómo en base a ese proceso de diseño compartido y de los principios de procedimiento elaborados hemos desarrollado una serie de prácticas pedagógicas comunes, desarrollando valiosas experiencias e interesantes conocimientos didácticos a partir de la reflexión sobre la acción.

- En primer lugar cobra sentido destacar la negociación del temario y de los materiales de la asignatura. Una de nosotros asumió más ampliamente esta

tarea, pero hizo partícipes a los compañeros de todo el proceso, favoreciendo una situación a medio camino entre el reparto de tareas y la cooperación. Gracias a la elaboración de un dossier amplio de lecturas agrupadas en torno a los ejes: lecturas obligatorias/lecturas complementarias fue posible disponer de un material común para el profesorado de esta asignatura. Asimismo, este material se facilitó desde principios de curso al alumnado, constituyendo para ellos un recurso magnífico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Otro aspecto que ha permitido el trabajo colaborativo ha sido el recurso a las Nuevas Tecnologías. A partir de la apertura en la Plataforma Moodle de un curso para la asignatura compartido por los tres profesores se ha promovido una utilización innovadora de las TIC (en la que entraremos en el siguiente apartado), contribuyendo a la alfabetización crítica del alumnado mediante actividades y proyectos encaminados a ejercitar la comprensión, la reflexión y la comunicación tecnológicamente mediada utilizando diferentes lenguajes y medios, siendo destacado el uso de foros.
- Otro aspecto en el que la colaboración ha sido desarrollada es el diseño y ejecución de un ciclo de conferencias a realizar a lo largo del segundo cuatrimestre en el que contamos con diversas personalidades del mundo de la educación escolar que mostraban un buen dominio de asuntos relativos a la escuela, objeto de estudio de nuestra asignatura. Este ciclo, (como se comentará más adelante) ha posibilitado la participación de docentes de diferentes etapas educativas y diversos contextos geográficos así como la difusión de buenas prácticas organizativas que ha contribuido a superar la visión tradicional de la organización escolar. Para agilizar el trabajo, uno de nosotros se hizo responsable de todo cuanto tenía que ver con él, si bien los demás contribuimos a su buen desenvolvimiento a lo largo del curso.
- La colaboración además se ha hecho latente muy especialmente en el diseño del trabajo de aula, puesto que los docentes de esta materia considerábamos que era fundamental el intercambio de ideas en ella, generando “ágoras” (aspecto éste en el que repararemos más adelante), puesto que se trata de una experiencia de innovación destacada.
- También en la realización de las actividades propuestas (a evaluar) a lo largo del curso al alumnado hubo acuerdo entre los profesores (tanto en las teóricas como en las prácticas): compartíamos la idea de que el alumnado debe poder explorar la relevancia de la investigación en el desempeño del rol docente, así como la participación activa y crítica en la organización de los centros. A principios de curso exploramos las ideas previas del alumnado en los cuatro grupos mediante un cuestionario. A lo largo del curso exigimos al alumnado la elaboración de un dossier personal de lecturas, una síntesis del contenido de cuatro de las seis conferencias desarrolladas y la realización de exposiciones grupales en el aula de los textos complementarios.
- Del mismo modo, la evaluación final del alumnado se realizó siguiendo una misma línea que tenía en cuenta cuatro aspectos (no sólo un examen): el dossier de lecturas de cada alumno, la síntesis de las conferencias desarrolladas, el trabajo de grupo y su exposición en el aula y una prueba cuyo

valor era solamente el 30% de la calificación final, con el objetivo de verificar aprendizajes concretos de la materia con mayor precisión. En la elaboración de esta prueba también hubo acuerdo respecto a la forma y se colaboró en la redacción de algunos ítems, si bien, cada docente finalmente elaboró sus respectivas cuestiones y evaluó a sus respectivos alumnos.

- Finalmente, cabe destacar que el seguimiento y la valoración crítica del diseño y la implementación de la asignatura ha sido también una tarea conjunta, constatando tanto los hallazgos como las dificultades e inquietudes detectadas, así como difundiendo los avances registrados en innovación docente universitaria.

Puede destacarse de todas estas experiencias de diseño y desarrollo curricular hasta el momento expuestas, que se ha dado un ajuste muy importante entre planificación y acción, entre el planteamiento y el desarrollo, todo ello gracias al esfuerzo de colaboración mantenido con tesón a lo largo del curso, lo cual valoran los alumnos muy positivamente, como se puede ver en el siguiente testimonio de un alumno al final de la asignatura: *“También me ha gustado el enfoque de colaboración entre docentes que le habéis dado a la asignatura (algo realmente novedoso en el ámbito en el que nos movemos)”*.

Clave número III: Innovación

El tercer pilar que deseamos destacar como clave en el logro de una buena práctica educativa universitaria es el de innovación. No sólo les decimos a nuestros alumnos por la materia que estudian que han de innovar en sus centros o en sus aulas, sino que el alumnado comprueba en el día a día cómo su profesorado lo dice a la par que lo intenta, consiguiéndolo en casi todos los casos.

Para hablar de la innovación, con el objetivo de ser sintéticos, nos centraremos en tres aspectos que han sido claves: el Ciclo de Conferencias sobre Organización Escolar (CCOE), la clase como un espacio para el debate (“ágora”) y el uso integrado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

- El CCOE fue una creación original del profesorado de la asignatura. Nunca antes se había realizado algo similar en nuestra facultad al amparo de una disciplina, lo cual, como era de esperar, despertó miradas recelosas y cómplices, en profesorado y alumnado. El objetivo del ciclo de conferencias básicamente era acercar la práctica escolar al alumnado en formación, dado que los Practicum universitarios presentan notables insuficiencias al respecto. (Álvarez, 2011: 299). Consensuamos invitar a profesionales de la Educación Infantil y Primaria así como a expertos en prácticas organizativas con el objeto de incorporar una visión panorámica de la organización escolar de nuestras escuelas. Así, contamos con seis profesionales que en algún momento han trabajado en escuelas presentando prácticas de excelencia en las mismas para procurar la interrelación entre contextos formales e informales, en nuestra particular búsqueda de una “universidad expandida” (Paredes, 2010): reaccionando ante la inmovilidad de las instituciones educativas, buscando soluciones para

repensar la escuela en términos de lucha contra lo impuesto, mezclando escenarios educativos, puesto que la educación puede suceder en cualquier momento y lugar. En este escenario buscamos ensalzar el papel de los prácticos y ofrecer contextos para analizar las experiencias vivenciadas, orientando así la identificación de buenas prácticas organizativas; repensando la práctica pasamos de un conocimiento práctico a un conocimiento crítico y teórico (Schön, 1998), con el fin de lograr unas experiencias que nos permitan situarnos en un conocimiento contextualizado, huyendo de teorías estandarizadas y proporcionando esquemas que faciliten al profesorado comprender sus futuras acciones (Stenhouse, 1987). El alumnado ha podido preguntar a los docentes y debatir con ellos las problemáticas subyacentes a la estructura organizativa, contribuyéndose a la diseminación y uso de buenas prácticas o experiencias de innovación educativa en las escuelas. Este ciclo de conferencias ha gustado mucho a los alumnos porque consideran que se acerca a la práctica de la enseñanza. Así lo han expresado los alumnos en los cuestionarios de la asignatura.

- *“Todo me ha parecido muy interesante, sobre manera, las conferencias, una innovación que, considero, ha sido de gran utilidad para fomentar la reflexión, el aprendizaje y el debate (mereció la pena el esfuerzo)”.*
- *“Lo mejor fue poder escuchar la experiencia personal de los conferenciantes y comprobar el trabajo colaborativo de los profesores”.*
- *“Sobre todo destacaría las conferencias, aunque algunas más que otras, creo que han resultado bastante ricas en contenidos y experiencias que seguro nos serán de gran utilidad”.*



Imagen n. 1. Conferencia sobre la Programación General Anual en la Planificación de un Centro Escolar Cántabro.

- La concepción de la clase como un ágora ha sido, sin lugar a dudas, uno de los aspectos que mejor han valorado los alumnos. Partiendo de la idea de ágora como lugar de reunión de los ciudadanos para discutir sobre los problemas de la comunidad y decidir colectivamente se desarrollaron ágoras internos en el aula universitaria, mediante las sesiones presenciales favoreciendo la práctica de la confrontación de perspectivas en torno a los análisis bibliográficos sobre el contenido de la asignatura, tanto a nivel de grupo de trabajo como mediante asambleas generales. Cansados de tomar apuntes en otras materias y de estudiar memorizando para un examen se han encontrado con una asignatura en la que pueden pensar por sí mismos, decir lo que piensan, argumentar y debatir en clase. Didácticamente priorizamos la realización de debates en el aula en torno a lecturas y experiencias reales o investigaciones para propiciar un ágora, con el objeto de poder analizar diferentes temáticas implicadas directamente en el desarrollo de buenas prácticas organizativas. La experiencia de transformación del aula universitaria en un ágora o lugar de encuentro de corte horizontal donde discutir las problemáticas y resistencias al cambio en la escuela, invadiendo, asimismo, diversos escenarios para favorecer una interrelación de contextos educativos e informales ha supuesto un avance que el alumnado ha valorado muy positivamente. En los cuestionarios finales de la asignatura algunos alumnos han escrito cosas como:
 - *“Las clases han sido amenas, ya que la mayoría de las veces se ha dado la oportunidad al alumnado de expresar sus ideas”.*
 - *“Destacaría sobre todo el hecho de que la profesora tiene en cuenta siempre a los alumnos, y eso se nota, ya que siempre ha estado dispuesta a escuchar sugerencias y tratar de resolver dudas, problemas...”*
 - *“Lo mejor de la asignatura bajo mi punto de vista ha sido la participación continua por parte del alumnado en las clases”.*
- El uso integrado de las TIC es el tercer aspecto innovador a destacar. La plataforma Moodle (<http://moodle.org>) nos ha permitido tener un aula virtual conjunta (a la que accedían alumnado de las cuatro especialidades disponibles en la Universidad de Cantabria) en la que compartir ideas, material y experiencias. Es destacable que en esta plataforma se ha desarrollado también una acción dialógica en los foros de trabajo para posibilitar diferentes niveles de profundización del contenido en torno a las prácticas organizativas. El uso de medios tecnológicos adaptados a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje en el marco universitario, puede permitir la ampliación de las formas de trabajo y realizar actividades que de otro modo no serían posibles. En concreto, a nosotros nos han permitido comentar las lecturas, las conferencias, algunas clases y diversos asuntos relevantes, como noticias educativas de actualidad, que de otro modo no habríamos podido hacer por las limitaciones espacio-temporales que la enseñanza presencial imprime al trabajo cotidiano en el aula. En virtud, pues, de la interacción de las sesiones presenciales y virtuales, se consigue generar un contexto de “aula-laboratorio expandida”, en el que se construyen conjuntamente significados compartidos sobre la innovación en las prácticas organizativas de los centros.

- *“Me parece que emplear tantos recursos y tan variados para el proceso de enseñanza-aprendizaje hace las clases más amenas y facilita la asimilación de contenidos y conocimientos, y además te hace pensar”.*
- *“Por otro lado, creo que está muy bien organizado todo el material en la plataforma moodle. Es una buena idea, que permite acceder a los contenidos de esta asignatura de manera rápida y sencilla. Se nota que los profesores han realizado un gran esfuerzo por tener todo al día y subir a la plataforma toda la información que necesitamos”.*
- *“Me ha resultado una asignatura muy completa, en la que hemos podido contar con información por todas partes. Bien en recursos facilitados en forma de textos, bien en recursos externos que podíamos consultar quienes tuviésemos más curiosidad, bien a través de los distintos profesionales en las conferencias, bien a través de nuestros compañeros, moodle, los foros...”*

No solamente el uso de las TIC se ha referido a la enseñanza en nuestra materia, ya que varios de los alumnos decidieron usar la red como soporte de sus prácticas: colgaron sus trabajos en blogs y diferentes gestores de contenidos, como youtube y slideshare. Es más, después de la asignatura varios de los alumnos siguen trabajando con sus blogs creados para la asignatura, lo que demuestra que el alumnado también ha incorporado el uso de las TIC como una herramienta metodológica importante en la profesión docente.

En nuestra experiencia, ratificamos que el uso de las TIC es poderosamente beneficioso, no para sustituir prácticas existentes por otras donde solo cambia el formato, sino para provocar nuevas realidades y posibilidades en el aula (Adell, 2002). Nuestras clases al plantearse como un “laboratorio-aula extendida” nos obligaron a buscar herramientas que posibilitasen la enseñanza más allá de la presencialidad, lo que se produjo gracias al uso de las nuevas tecnologías que permitieron ampliar los límites de la asignatura y realizar prácticas no presenciales. Hasta el punto ha sido así que en uno de los grupos, debido a la ausencia del profesor, la clase continuó sin él y pudiendo éste evaluar a posteriori las presentaciones de sus alumnos debido al uso de videograbaciones y otras herramientas de gestión. Por tanto, parece evidente que en nuestra asignatura se hizo un uso de las TIC no para aprender más, sino para aprender diferente (Bartolomé, 2004), es decir para encontrar nuevas formas y espacios de docencia dentro del aula o fuera de él.

Posibilidades y límites

Nuestros seis principios, elaborados de modo colaborativo, nos han servido para iniciar un proceso de diálogo entre el profesorado de la materia y determinar nuestras prioridades y líneas de actuación para intervenir en la docencia de cuatro grupos de Organización Escolar en Magisterio de manera coordinada. Esta cooperación docente ha sido un acicate para que la mejora de nuestras prácticas en el aula sea constante: fruto de nuestras reflexiones grupales decidimos incorporar en nuestro trabajo personal innovaciones que ya desempeñaban nuestros compañeros, lo que ha provocado y permitido un paulatino enriquecimiento debido a la cooperación entre los tres docentes de la asignatura.

Por ello, se puede señalar que el proceso ha sido muy rico para los tres profesores de la misma y también para el alumnado que ahora no se compara entre sí señalando que los grupos a cargo de un profesor “hacen cosas distintas a las que hacemos nosotros”. Es decir, los alumnos han podido comprobar que todos los grupos trabajaban con los mismos materiales y que muchas de las actividades eran conjuntas, lo que ha incidido, no solamente en los aspectos detallados en el artículo, sino también en favorecer la comunicación y relación entre las diferentes titulaciones: esto indudablemente repercute en aumentar el sentimiento de pertenencia a la titulación y a la facultad en sí.

Consideramos que formas de trabajo similares entre el profesorado universitario pueden contribuir a favorecer el desarrollo de culturas más colaborativas y sistematizadas en la docencia universitaria generando una cultura de trabajo en equipo y una enseñanza de las materias más adecuada y coordinada, con repercusiones favorables para el alumnado, la enseñanza de la materia y la innovación docente (Álvarez, Fernández y Silió, 2011a, 2011b, 2011c). Por otro lado, hubiese sido, cuanto menos poco coherente, el impartir en clase contenidos y materiales referentes a las bondades y beneficios del trabajo en equipo y a la responsabilidad docente con el centro educativo y luego no adoptar dichas premisas en la propia asignatura. Por ello, los alumnos han tenido la oportunidad de participar en una experiencia docente cooperativa, comprobando sus fortalezas y debilidades.

Desde el punto de vista de los resultados, hemos podido comprobar como todas estas dimensiones apuntadas han repercutido positivamente en el aprendizaje de nuestros estudiantes cuando hemos procedido a realizar la evaluación del alumnado:

- La diversidad de fuentes de recogida de información sobre el trabajo cotidiano de los estudiantes y su carácter procesual ha contribuido a evaluar mejor su proceso de aprendizaje, comprobando además como la interrelación de los métodos de enseñanza dispuestos (docencia presencial en el aula, empleo de las TIC, Ciclo de Conferencias, etc.) han redundando en un mejor análisis de los temas abordados y una visión más amplia y completa de los mismos.
- Los estudiantes presentados (el 88% de los matriculados) han superado la materia entre las convocatorias de junio y septiembre en un 86%, dentro de los cuales cabe destacar que lo han hecho con una calificación de notable, sobresaliente y matrícula de honor el 68%, lo que evidencia un elevado compromiso con la materia por una buena parte del alumnado, ya que una alta calificación sólo era posible conseguirla trabajando en los cuatro apartados comentados previamente (elaboración de comentarios sobre las lecturas del curso, síntesis de las conferencias, examen final, exposición y participación en clase) con un alto grado de estudio y dedicación.
- El porcentaje de alumnado presentado que ha suspendido (14%) nos ha permitido detectar tres situaciones diferentes que se repiten: personas que han tratado de superar la asignatura de manera fraudulenta (copiando trabajos o partes de los mismos de compañeros o de Internet, por ejemplo), personas que fueron dejando la asignatura para el último momento y cuando se pusieron con ella les resultó desbordante y personas con dificultades para

asistir o seguir la dinámica cotidiana, que, en consecuencia, encontraron mayores dificultades para comprender los conceptos básicos.

Por otra parte, desde el punto de vista de los procesos, tras la evaluación conjunta llevada a cabo por los docentes implicados en el desarrollo de la experiencia, han sido:

- Logramos dar protagonismo al papel de los prácticos, estableciendo puentes de unión con las experiencias de transformación de las estructuras organizativas en las escuelas, huyendo de teorías estandarizadas y proporcionando esquemas que faciliten al profesorado comprender sus futuras acciones.
- Promovemos la interrelación entre contextos formales e informales, expandiendo el conocimiento, mezclando escenarios en virtud de la mediación tecnológica, continuando la acción del ágora de forma virtual.
- Dotamos de autonomía al alumnado, iluminando posibles itinerarios con el objeto de que puedan vivenciar una construcción negociada de significados sobre la participación activa y crítica en los procesos organizativos. De esta forma, logran ejercitar y ensayar habilidades necesarias en su formación inicial para disponer de un bagaje experiencial que les permitirá enfrentarse con empatía y competencia a las situaciones profesionales posteriores.

En definitiva, la experimentación descrita ha contribuido a reivindicar la función investigadora dentro del rol docente (Elliot, 1978), la adaptación crítica y divergente en el proceso de construcción del sueño de la escuela alternativa puede comenzarse desde la formación inicial del profesorado. Asimismo, hemos generado espacios para posibilitar una sensibilización hacia la transformación del quehacer docente, agitando el cuestionamiento y provocando la confrontación de los conocimientos implícitos, explorando las vivencias del alumnado durante el periodo de prácticas.

Más aún, hemos favorecido un contexto de reacción ante la inmovilidad de las instituciones educativas, buscando soluciones para repensar la escuela en términos de lucha contra lo impuesto, esos modelos unidireccionales en los que los libros de textos orquestan la sumisión del profesorado y en los que difícilmente tiene cabida la imaginación pedagógica (Hernández, 2011). Además, fruto del trabajo en un marco de "laboratorio-aula expandida" son varias las referencias a las prácticas desarrolladas por nuestros alumnos en diferentes centros educativos de la región y regiones limítrofes tal y como recogen los blogs y páginas de dichos centros. Por lo que una vez más, se demuestra que al abrir el aula a otras realidades los impactos de la actividad docente se multiplican, emprendiendo nuevas direcciones y creando un marco pedagógico que posibilita nuevas realidades e innovaciones.

En definitiva, la virtualidad de la experimentación radica en constituir un hito significativo inicial en nuestro recorrido por la mejora de la docencia universitaria, partiendo de la asunción de retos para desafiar el rol investigador del docente (Fullan y Hargreaves, 1997), logramos contextualizar dicha mejora aportando nuestra peculiar reinterpretación de lo expandido, asociándolo a la idea de romper con lo institucionalizado para avanzar en el logro de una escuela alternativa (Fernández, 2010).

Por todo ello, podemos asegurar que la planificación, la colaboración y la innovación constituyen tres claves para conseguir una buena práctica universitaria. Un alumno o alumna, en un cuestionario anónimo final ha escrito:

“En un principio me daba un poco de pereza cursar esta asignatura, la considero árida y poco estimulante. La organización del centro parece algo que se afrontará cuando llegues a ejercer como docente en un centro y no desde un aula en la distancia, tanto física como temporal... Sin embargo, a medida que hemos ido avanzando en la asignatura, ha logrado despertar mi interés porque se han mostrado realidades que en el fondo ya conocíamos pero sobre las que no habían reflexionado, lo veía como algo que está porque siempre ha estado y sobre lo que no se puede hacer nada. Siguen sin interesarme algunos puntos como es la dirección del centro, pero me ha gustado poder debatir sobre la situación actual en este ámbito y el poder reflexionar y valorar qué actitud voy a tener con respecto a cada tema que hemos tratado si algún día consigo ser docente”.

Los antiguos alumnos afirman que han aprendido con la asignatura más que en muchas otras de la carrera, que el nivel de exigencia era alto y obligaba a estudiar y llevar la materia al día, lo cual se hacía duro y gratificante a un tiempo, que lo que han aprendido les ha sido muy útil para cursar después con éxito la adaptación al grado (el 100% de los estudiantes considera que lo que han aprendido en la asignatura de Organización del Centro Escolar ha sentado en ellos una base sólida) y que les queda la satisfacción de haber vivido una experiencia de colaboración e innovación en sus profesores.

Por último, destacamos que la forma en que hemos organizado la materia ha propiciado la apertura del aula tanto a otras aulas, como a toda la comunidad educativa de la facultad, pues varios docentes y alumnos de otras asignaturas acudieron a los actos organizados desde la materia que impartimos. Así mismo, varias de las prácticas y ejercicios realizados han propiciado la visita de docentes y expertos a nuestra aula y la visita de nuestros alumnos a diversos centros educativos de la región y regiones colindantes, lo que propicia una experiencia valiosa a nuestro alumnado para conocer mejor y con mayor profundidad la realidad existente en los centros y la casuística que afecta al ejercicio de la profesión docente.

Bibliografía

Adell, J. (2002). World Wide Web: Un Sistema Hipermedia distribuido para la docencia universitaria. En Blázquez, F., Cabero, J., & Loscertales, F. (Coord.). (1994). *Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación*. Sevilla: Ediciones Alfar, 114-121.

Álvarez Álvarez, C. (2011): *Tesis doctoral: La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10803/32139> [Consultado 15-9-2011].

Álvarez Álvarez, C.; Fernández Díaz, E.; y Silió Sáiz, G. (2011a). Innovación docente en la universidad en base a principios de procedimiento. *Actas del VIII Foro sobre la*

evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. FECIES: Santander.

Álvarez Álvarez, C.; Fernández Díaz, E.; y Silió Sáiz, G. (2011b). Una experiencia de innovación docente mediante el trabajo colaborativo. *Actas del VIII Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. FECIES: Santander.

Álvarez Álvarez, C.; Fernández Díaz, E.; y Silió Sáiz, G. (2011c). Repensar el aula universitaria generando ágoras. *Actas del VIII Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. FECIES: Santander.

Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2, 221- 243.

Bartolomé, A. (2004). *Blended Learning. Conceptos básicos*. Píxel-Bit. Revista de Medios y de Educación, 23, pp.7-20.

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos, 3.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1991). Estudio del currículo escolar a través de la investigación interna. *Actas del congreso internacional sobre investigación-acción. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10.

Elliot, J. (1993a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993b). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres: The falmer press.

Elliot, J., Sutton, C. & Harding, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of curriculum studies*, 10, 4, 355-357.

Fernández, E. (2010). *Tesis doctoral: Hacia una utilización innovadora de las TIC en Infantil. Una propuesta para reconstruir el currículum investigando sobre la propia práctica*. UPV-EHU.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.

Hernández, F. (2011). *Entrevista realizada en la UAM*. http://www.youtube.com/watch?v=NstIPwTW_s&feature=related [Consultado 14-05-2011].

Martínez Bonafé, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.

Paredes, J. (2010). Museo pedagógico virtual vivo. Una proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana. *Tendencias pedagógicas*, nº 16, 45-64. http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=16 [Consultado 20-12-2010].

Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

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

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Zemos98 (2009). *Educación expandida*.

<http://www.zemos98org/simposio/spip.php?article133> [Consultado 20-12-2011].

Cita del artículo:

Álvarez Álvarez, C.; Silió Sáiz, G.; Fernández Díaz, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 415-430. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras y autor



Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: carmen.alvarez@unican.es

Profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria y coordinadora de la asignatura Organización del Centro Escolar. Es licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo donde previamente también impartió docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación. Su trayectoria investigadora se enmarca en la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, la educación en valores, las metodologías dialógicas de enseñanza y la animación a la lectura. Ha publicado artículos sobre educación en prestigiosas revistas, ha participado en diversos congresos de carácter nacional e internacional y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación del Plan Nacional I+D+I.



Gonzalo Silió Sáiz

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: gonzalo.silio@unican.es

Profesor en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria. Es licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Cantabria y Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Física. Desde hace tres años desarrolla su tesis doctoral en el estudio del aprendizaje-servicio, actividad que le ha llevado a formar parte de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y a participar como profesor en las acciones de Zerbikas (centro promotor de aprendizaje-servicio del País Vasco). Desde el 2010 es ponente habitual de congresos y colaborar en publicaciones relacionadas con el campo que estudia. Por último, también trabaja en varios centros de educación social de la provincia de Cantabria.



Elia Fernández Díaz

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: eliamaria.fernandez@unican.es

Profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria. Es licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Sevilla y doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco. Su línea de investigación abierta con su tesis doctoral versa sobre la utilización innovadora de las TIC en Educación Infantil, nivel educativo en el que ha trabajado como maestra durante varios años en Sevilla. Es miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y colaboradora en el Grupo de Investigación Berril@b/Laboratorio de Nuevas Tecnologías de la UPV-EHU y tiene numerosas publicaciones sobre el uso de las TIC en la enseñanza.