

Colaborar para enseñar y aprender en la universidad

Adriana Ornellas
Universitat Oberta de Catalunya/Universitat de Barcelona
aornellas@uoc.edu

Elisabet Higuera Albert
Universitat de Barcelona
ehiguera@ub.edu

Tema del congreso al que se dirige la propuesta: Procesos de constitución de identidades docentes

Resumen

Esta comunicación da cuenta de la experiencia de colaboración de las autoras que comparten docencia en la asignatura Usos, posibilidades y límites de las TIC del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona. Desde nuestra práctica, consideramos que no solamente los estudiantes pueden ver aumentada su capacidad de aprendizaje y construcción del conocimiento al trabajar de forma colaborativa, sino que la colaboración entre docentes, en un contexto universitario de cambios, incertidumbres y convergencia europea, se constituye en una fuente de aprendizaje y saber, además de que nos abre la posibilidad de redescubrir-nos y reposicionar-nos en relación a lo que enseñamos y a los propios estudiantes.

Plantear un trabajo docente compartido y en colaboración en el marco de la asignatura es una estrategia fundamental para promover, por un lado, la innovación docente y la formación en la acción del profesorado y por otro, una formación integral de un educador social práctico-reflexivo que contemple aspectos más allá del mero conocimiento instrumental de las herramientas tecnológicas.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, identidad docente, colaboración, Educación Social, TIC.

Introducción

En este artículo abordamos un aspecto que consideramos fundamental para conseguir una buena práctica docente universitaria en un contexto universitario de cambios, incertidumbres y convergencia europea: la colaboración.

El texto presenta el resultado del análisis y reflexión de las autoras sobre el proceso de diseño, planificación y desarrollo colaborativo de la asignatura "Usos, posibilidades y límites de las TIC" (UPLTIC), perteneciente al plan de estudios del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona.

En el curso 2008-2009, en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de rediseño de las titulaciones, un grupo de docentes del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona inicia un proceso de diálogo y colaboración con la finalidad de implementar la asignatura obligatoria de primer semestre que tiene por objetivo

dotar a los futuros educadores sociales de las competencias necesarias para entender, diseñar, aplicar y evaluar propuestas socioeducativas incorporando las TIC.

Con el propósito de acercarnos progresivamente hacia el empleo de nuevas formas de enseñanza alineadas con las metodologías requeridas por el EEES y de transformar los modos de hacer habituales en las aulas universitarias, para el diseño de la nueva asignatura nos hemos apoyado en tres pilares elementales: la planificación conjunta; la colaboración en su desarrollo, seguimiento y revisión; y la innovación didáctica.

A lo largo del texto reflexionamos sobre cómo estos tres pilares, que consideramos clave para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad, nos ha permitido el desarrollo de una asignatura adaptada a los requisitos del EEES, que nos permite articular respuestas globales y complejas para una formación de los futuros educadores sociales en TIC que se aleje del reduccionismo técnico y tenga en cuenta el conjunto de las dimensiones que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. Constituirse como docente en un contexto de indagación y colaboración

Como punto de partida, es importante situar nuestra trayectoria docente e investigadora en la universidad en el marco de los grupos transdisciplinarios de investigación¹ y de innovación docente² del que formamos parte, y cuyos miembros comparten una serie de premisas desde las que sitúan sus concepciones y prácticas de enseñanza, a la vez que buscan construir espacios de reflexión para mejorarla a través de la colaboración entre pares.

Algunas de las perspectivas comunes desde donde nos posicionamos como docentes y que se relacionan con nuestra forma de entender el aprendizaje en la universidad son las siguientes (Hernández *et al*, 2011):

- Una perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004), que entiende el aprendizaje como algo situado y contextualizado, y busca promover el aprender desde el diálogo, la indagación, la colaboración, la creación de sentido en las actividades y experiencias de aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento vinculado a problemáticas reales que muevan a la búsqueda de alternativas a los dilemas planteados y que confronte a los estudiantes con diferentes versiones de los fenómenos o problemas objeto de estudio.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la investigación, el compartir y la representación del proceso de aprendizaje.
- La formación de profesionales para el siglo XXI que sepan transitar y utilizar múltiples alfabetismos (Cope y Kalantzis, 2000; Lankshear y Knobel, 2003), más allá de las tradicionales formas de representar el saber.
- Situar el proceso de aprendizaje partiendo de la propia experiencia de los aprendices; lo que significa considerar a los estudiantes como sujetos del proceso de aprender. En este sentido se les invita a partir de sus conocimientos y experiencias sobre una temática o un problema que sea objeto de estudio.

¹ Esbrina - Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503).

² Indaga-t - Grupo de innovación docente para favorecer la indagación (2010GIDC-UB/12).

- Considerar la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes den cuenta de su reflexión y el sentido otorgado a su proceso de aprendizaje.

Planificar y llevar a cabo nuestra docencia en función de estas premisas representa un cambio tanto para el profesorado como para los estudiantes en relación con la metodología y las estrategias de aprendizaje utilizadas.

2. El sentido de la docencia universitaria en colaboración

Aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia
(Lieberman y Grolnick, 2003, p. 266).

Una de las cuestiones que en la actualidad ocupa el centro del debate educativo es la cultura de colaboración del profesorado, así como sus implicaciones para dar respuesta a los retos de la convergencia europea. Pocas profesiones se caracterizan por un mayor aislamiento o individualismo que la enseñanza. En el ámbito universitario este aislamiento es favorecido por la misma arquitectura de las instituciones, las condiciones organizativas, la distribución del tiempo y el espacio, la fragmentación curricular y la cultura balcanizada del profesorado en torno a su materia, departamento o grupo de investigación.

En la actualidad disponemos de suficientes evidencias que confirman las ventajas de la colaboración frente al individualismo como modelo de aprendizaje no solamente para los estudiantes, sino para el profesorado (Johnson & Maruyama, 1981; Slavin, 1995). Desde una perspectiva Vygotskiana, Deppeler (2007) considera la colaboración como un factor fundamental para el desarrollo profesional. Los docentes al igual que los estudiantes, aprenden a partir de los procesos de colaboración, de intercambio de ideas, de articulación de soluciones a los retos que surgen en su contexto. En este sentido, el aprendizaje docente es un proceso de indagación colaborativa que determina la transformación de las prácticas y la construcción de nuevos conocimientos profesionales.

La construcción de una cultura colaborativa en la universidad se torna, por tanto, ineludible para fomentar la interacción y la cohesión social entre el profesorado además de favorecer formas de aprendizaje y desarrollo profesional centradas en la indagación, la reflexión sobre la propia práctica y el análisis de los resultados que se están obteniendo en el aula.

3. Nuestra experiencia de enseñar y aprender en colaboración

En el curso académico 2008-09 a algunas docentes que impartíamos asignaturas relacionadas con las Nuevas Tecnologías en las diplomaturas de Magisterio y Educación Social (tres profesoras asociadas y una profesora colaboradora), se nos confió la tarea de diseñar la asignatura "Usos, posibilidades y límites de las TIC" del grado de Educación Social. Ya en ese entonces habíamos iniciado un proceso de colaboración en el marco de la propia diplomatura que nos ofrecía feedback del alumnado sobre el valor añadido para su formación de la colaboración docente y sobre el beneficio de compartir planes docentes, actividades y metodologías (Higuera, Ornellas, Casablanca y Forés, 2009).

Nuestra experiencia previa en el desarrollo de una docencia en colaboración nos ha permitido establecer un proceso de planificación conjunta de la nueva asignatura UPLTIC, compartiendo y ajustando contenidos, metodologías, recursos y criterios de evaluación que nos ha posibilitado construir un marco docente común. Estas dinámicas nos han permitido cohesionarnos como equipo docente y actuar como una comunidad de aprendizaje que traslada sus saberes y experiencias al aula. Este proceso de diseño y desarrollo colaborativo de la asignatura se llevó a cabo con docentes de diferentes departamentos y diferentes grupos de investigación, reflexionando sobre la práctica y proyectando unos bloques que se establecieron como básicos dentro de la asignatura. De cada bloque, cada docente compartió las actividades y enfoques que utilizaba, estableciendo actividades y acordando acciones conjuntas para abordar diversas temáticas. En base a este proceso de diseño compartido y del plan docente elaborado hemos desarrollado una serie de prácticas pedagógicas comunes, y hemos ido intercambiando experiencias y conocimientos didácticos a partir de la reflexión sobre la acción.

Las metodologías y procesos de colaboración desarrollados han sido muchos y variados y buscaban favorecer la creación de experiencias de aprendizaje que capacitaran a los futuros educadores sociales para entender, diseñar, aplicar y evaluar procesos de intervención educativa mediados por las TIC. La implicación y el compromiso por parte de los docentes ha sido esencial para poder llevar a cabo estas metodologías. Algunas de estas son:

- Diseño, planificación e implementación conjunta de la asignatura durante el curso académico 2009-2010.
- Definición conjunta de criterios de evaluación. Al acordarse las actividades tipo, se establecieron criterios de evaluación compartidos así como un calendario conjunto para inferir coherencia y cohesión a la asignatura. Este calendario se revisa a medida que avanza el curso y se van concretando actividades, talleres y conferencias.
- Construcción de escenarios socioeducativos de forma conjunta entre varios docentes. Estos escenarios se utilizaron para ofrecer posibles contextos socioeducativos sobre el que los estudiantes deberían diseñar una acción de intervención con TIC. Posteriormente, y tras reuniones de coordinación en las que hemos ido valorando el funcionamiento y adecuación de nuestras propuestas, se valoró la posibilidad de que en vez de utilizar escenarios hipotéticos, el alumnado fuera capaz de explorar su entorno y hacer una propuesta de intervención basada en un contexto real. Esta última propuesta ha sido bien acogida por el alumnado, aprovechando el trabajo sobre escenarios que se disponía en un wiki como muestra para orientar esta nueva metodología.
- Diseño y ejecución de un ciclo de conferencias. Edición tras edición se fueron socializando las conferencias que se iban promoviendo en el marco de la asignatura abriéndose a los diferentes grupos y accediendo así a diversas acciones. El valor de la colaboración repercutió en una formación más variada para el alumnado, que pudo acceder a diversas conferencias, talleres y actividades en el marco de la asignatura.
- Apertura de algunas de las conferencias y talleres a la facultad de pedagogía. Se solicitaron diferentes ayudas de la facultad para poder ofrecer actividades abiertas a la misma dentro del marco de la asignatura. Esta apertura fue posible por la colaboración entre los diferentes docentes que se implicaron en proyectar las actividades, comprometerse con la formación no solo del alumnado de la asignatura sino de quien estuviera interesado de la facultad, y justificar su realización ante la misma.

4. Reflexiones finales

La experiencia de colaboración entre los docentes que imparten asignatura de UPLTIC viene constituyéndose a lo largo de los años como una estrategia fundamental para promover, por un lado, la innovación docente y la formación en la acción del profesorado y por otro, una formación integral de un educador social práctico-reflexivo que contemple aspectos más allá del mero conocimiento instrumental de las herramientas tecnológicas (Ornellas, Bautista y Forés, 2009). Desde esta creencia, buscamos brindar a nuestros estudiantes la oportunidad de involucrarse en procesos de indagación y reflexión colaborativa, la conciencia de pertenecer a un grupo y el sentido colectivo de la responsabilidad y el compromiso.

En el marco de esta asignatura la colaboración entre algunos docentes se lleva a cabo de forma constante, promoviendo acciones que abren la formación del alumnado más allá del aula y que responden a las inquietudes y necesidades de estos. Lo que buscamos es articular respuestas globales y complejas para una formación de los futuros educadores sociales en TIC que se aleje del reduccionismo técnico y tenga en cuenta el conjunto de las dimensiones que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de colaborar es ofrecer una formación propia de los profesionales de la educación social del siglo XXI, ofreciendo entornos de aprendizaje ricos (Jakes, 2003) que les permitan el desarrollo de competencias complejas. Esta forma de concebir la docencia es la que nos constituye como un equipo docente que aprende curso tras curso de forma reflexiva, aspecto que nos orienta a la constante innovación y actualización.

La coordinación entre el profesorado, además de ayudarnos a construir una asignatura dinámica y que incluya tanto nuevas formas de intervención socioeducativa emergentes como tecnologías emergentes, es una forma de propiciar nuestro desarrollo profesional, fomentar el aprendizaje y mejorar la práctica docente. Evitar la soledad y la fragmentación a la que puede conducir la libertad de cátedra entendida como una forma aislada e individualista de educar es esencial para construir una identidad docente basada en la construcción compartida del conocimiento, en la investigación-acción, y la noción de comunidad docente. Este tipo de comunidades, basadas en la colaboración, nos permiten adaptarnos a los requisitos del EEES y su complejidad.

Asimismo, la colaboración comporta un sobreesfuerzo y una dedicación inicial que requiere de una inversión de tiempo que a la larga permite maximizar los resultados y ahorrar esfuerzos si se elaboran y comparten recursos y actividades. Como todo proceso constructivo-comunitario, los procesos de creación y de construcción de una identidad compartida son los que requieren de mayor dedicación. Una vez se asienta la identidad docente compartida, es un proceso cíclico que cada vez ofrece mejores resultados y permite la innovación constante por la forma de proceder y entender la docencia en sí misma. También se evita la soledad y la responsabilidad única de procesos liderados por uno solo, y se evitan las comparaciones de programas entre profesores generando un mejor clima docente que trasciende también al aula y al alumnado. Esta coordinación también ayuda a formar educadores sociales más motivados, con un sentimiento de trabajo en equipo y coordinación implícito, y con la posibilidad de ver diferentes formas de hacer y de construir la práctica educativa mediada por las TIC.

En definitiva, ser docente bajo este planteamiento adquiere una dimensión social que modifica las metodologías e influye en la construcción de la identidad docente del profesorado implicado. Nuestra experiencia en la Universidad no siempre ha sido así, en ocasiones nos encontramos ante asignaturas para las que simplemente nos coordinamos sin llegar a establecer una colaboración real, perdiendo esta dimensión social y compartida que caracteriza la docencia en la asignatura UPLTIC. Por este motivo, hemos considerado interesante compartir esta experiencia, por lo que esta significa para nosotras como docentes y como ejemplo de buena práctica compartida. Ser docente hoy, más

que en otros tiempos, es un ejercicio social de co-responsabilidad, como hemos intentado evidenciar a lo largo de este relato.

Referencias bibliográficas

Cope, B.; Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres y Nueva York: Routledge.

Deppeler, J. (2007). "Collaborative inquiry for professional learning". In A. Berry, A. Clemons, & A. Kostogriz (Eds.), *Dimensions of professional learning. Professionalism, Practice and Identity* (pp.73-88). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Hernández, F. Sánchez, J.A.; Forés Miravalles, A; Sancho Gil, J.M. Casablanca, S., Creus, A., Herraiz, F. & Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la Universidad*. Barcelona: Quaderns ICE UB.

Higueras, E., Ornellas, A., Casablanca, S., Forés, A. (2009). Formem educadors i educadores socials per intervenir en l'era digital: el cas de l'assignatura Noves Tecnologies Aplicades a l'Educació Social a la Universitat de Barcelona. *1r congrés català d'educació social*. 26 y 27 de noviembre de 2009. Vic.

Jakes, D. (2003) Creating Virtual Workspaces: New Models for Developing Online Curriculum. *TechForum: Breakthrough Technologies for 21st Century Schools*. Chicago, 29 de Abril de 2003. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de http://www.techlearning.com/techlearning/pdf/events/techforum/chi03/vault/Jakes_Presentation.pdf

Johnson, DW & Maruyama, G. (1981). "Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*. 89, 47-62.

Lankshear, C.; Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.

Lieberman, A. y M. Grolnick (2003), "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes", en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.

Marcelo, C. (2001), "La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio", en C. Marcelo (edit.), *La función docente*, Madrid, Síntesis.

Ornellas, A., Bautista, G., Forés, A. (2009): University innovation for school innovation: training teachers in ICT from a practical-reflective perspective. En A. Méndez-Vilas *et al* (Eds). *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, vol. 2 (pp. 856-859). Formatex: Badajoz.

Sánchez, J. A.; Forés, A.; Sancho, J. M.; Ornellas, A. (2010): Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. In Pagès, T.; Cornet, A.; Pardo, J. (coords.). *Buenas prácticas docentes en la universidad*, pp. 33-42. España: Octaedro.

Sancho, J.M. (coord) (2007). Formadores que se forman cuando comparten lo que aprenden . *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. 5-7 de septiembre de 2007. Barcelona.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon (2ª ed.).

Stoll, L.; Fink, D.; Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro. (2003).