



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas

Coordinadoras
Carmen Romero García
Olga Buzón García

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN:
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE
EN EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Coordinadoras

CARMEN ROMERO GARCÍA

OLGA BUZÓN GARCÍA

Dykinson, S.L.

2021

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN:
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 31 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-593-7

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

COMUNIDADES DOCENTES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD A LA LUZ DE LA RAZÓN ABIERTA

CECILIA FONT DE VILLANUEVA.

*Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)*¹¹⁰

GLORIA CLAUDIO QUIROGA.

Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

TERESA DE DIOS ALIJA.

Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

JOSÉ LUIS PARADA RODRÍGUEZ.

Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

1. INTRODUCCIÓN.

La Universidad ha sido considerada desde sus inicios como una institución humanista que se comprende en torno a la formación integral y a la generación de una comunidad. No en vano una de las definiciones más difundidas sobre la universidad es aquella de Alfonso X cuando afirma en sus Partidas (s. XIII) que la universidad es “el ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en cualquier lugar con voluntad y entendimiento de aprehender los saberes”.

La Universidad se concibe así, como un ayuntamiento, esto es, como una corporación, una institución comunitaria en la que actúan los docentes, maestros experimentados en la enseñanza de una ciencia, y los discentes, alumnos que reciben la enseñanza para aprender. ¿Y qué es enseñar? Señalar, guiar. Este ayuntamiento de profesores y alumnos se produce en cualquier lugar, es decir, que la institución universitaria no se define por las estructuras o las normativas, sino por el hecho de que

¹¹⁰ Este trabajo se inscribe dentro del ámbito de trabajo del grupo estable de investigación “Economía circular y sostenibilidad en organizaciones sostenibles” de la Facultad de ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Francisco de Vitoria.

sucediera el encuentro universitario en el que el docente señala el camino, guía al estudiante al modo que ya se seguía en la *paideia* griega. Para que suceda ese encuentro es un requisito indispensable la voluntad y el entendimiento, es decir, el deseo de saber (quererlo, lo que nos conduce a la cuestión de la vocación intelectual de profesores y alumnos) y la capacidad intelectual (*intus-legere* / *inter-legere*: leer con profundidad y leer entre líneas) para profundizar en el saber. Ambas dimensiones, la volitiva y la intelectual, unidas como virtudes propias del universitario (ya sea docente o discente). El objeto universitario es por tanto el encuentro, que consiste en que se aprehendan los saberes. El uso del término con la “h” intercalada es de suma importancia, más allá de las reminiscencias clásicas, pues el objetivo de la universidad no es simplemente aprender (que se adquieran conocimientos) sino que los conocimientos se interioricen (se aprehendan).

De esta definición clásica se desprenden los dos conceptos que guían este trabajo, que son la formación integral y la comunidad de aprendizaje.

1.1. FORMACIÓN INTEGRAL Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

En este trabajo se concibe la formación integral como un pilar básico de la universidad, manteniendo la línea anteriormente planteada. Ya sea recordando los Estudios Generales (antecedentes de las Universidades), las primeras Universidades, los modelos renacentistas y modernos o las actuales transformaciones de la institución universitaria, siempre queda patente que, si la formación universitaria es diferente a cualquier otro tipo de educación superior, lo es por el hecho de que, junto a la cualificación técnica, se persigue también la formación en las virtudes intelectuales y morales. Serán virtudes intelectuales aquellas asociadas a la perfección de la inteligencia (la sabiduría, la prudencia) y virtudes morales aquellas enfocadas a la perfección de la voluntad (la justicia, la fortaleza, la templanza, el rigor, la laboriosidad, la integridad, la honestidad).

La formación universitaria es integral en tanto en cuanto integra las diferentes dimensiones de la persona: la intelectual, la volitiva, la afectiva y la relacional. La faceta intelectual es evidente en la adquisición y

generación de conocimiento. La volitiva es consecuente de la anterior, pues el trabajo intelectual, siendo riguroso, requiere esfuerzo, trabajo, método, hábito. La formación de la afectividad también se refleja en cuanto a la necesidad de canalizar los apetitos y las emociones al objetivo planteado y respecto a la comunidad de la que se forma parte. Y la formación del ámbito relacional se desprende del hecho de ser miembro de una comunidad, que tiene sus costumbres, sus normas y sus objetivos compartidos. Y todo ello no es sólo ad intra, sino que es difusivo: el conocimiento y la comunidad se ponen al servicio del bien común y se valoran en tanto en cuanto contribuyen a la mejora del conocimiento y de las condiciones de vida de las personas (Gómez Calvo, 2016).

Así las cosas, la comunidad de aprendizaje es otro de los pilares universitarios. No hay formación integral si no hay comunidad. El aprendizaje nunca se comprende como un proceso introspectivo, individualista, sino que demanda la presencia de la comunidad, a fortiori. El conocimiento no se alcanza sino en el diálogo; la voluntad, la afectividad y la relación no se forman sino en el encuentro. Pero hay algo que importa explicitar, y es que, si bien el ámbito universitario pertenece por igual a profesores y alumnos, no es menos cierto que también importa, y mucho, la relación intrínseca entre los maestros (con sus iguales) y entre los estudiantes (con sus iguales).

La formación universitaria, siendo integral, ha de ser absolutamente respetuosa con la identidad personal, con el modo específico de ser de cada alumno (Coll & Sánchez, 2008). El docente debe saber enseñar sin adoctrinar, guiar sin adiestrar, equilibrar sin uniformar. La comunidad de profesores ha de comprender esto, apostando por una misma forma de ejercer la docencia. Pero, del mismo modo que respetar la pluralidad e individualidad del alumnado es un bien, también debe respetarse y promocionarse la pluralidad de la comunidad de docentes, que será virtuosa en tanto en cuanto respete la libertad de cátedra en torno a objetivos comunes (Freixa et al., 2014).

1.2. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL EEES.

El relato hasta aquí presentado no es un relato puramente teórico, ni nostálgico, sino que se alinea nítidamente con la dirección señalada por

el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual, a fin de cuentas, es firmado en Bolonia con la representación de todas las universidades europeas, celebrando y homenajeando lo mejor de la tradición universitaria.

En lo que se refiere a la relación entre profesores y universitarios, el denominado Plan Bolonia enfatiza lo siguiente sobre formación integral y comunidades de aprendizaje:

El profesor universitario antes que un mero transmisor de conocimiento, debe ser un facilitador del aprendizaje y del propio desarrollo de los estudiantes, de manera que el aula se convierta en un espacio colaborativo (Vidal-Abarca, 2010) entre aprendices (Louis & Marks, 1998; Mercer, 2001; Agejas, 2003; Bielaczyc & Collins, 2000), para el aprendizaje significativo (Mayer, 2004).

Para promover el aprendizaje significativo entre un número elevado de alumnos y con un perfil plural, los docentes deben formar parte de comunidades de aprendizaje (Huberman, 1989; 2004; Stoll et al., 2006; Bielaczyc, Kapur y Collins, 2013; Kincheloe, 2009; Wenger et al., 2010; Krichesky & Murillo, 2011; Wenger, 2011; Mercieca, 2017; Wenger et al., 2017; McDonald & Cater-Steel, 2018 a, b). que les ofrezcan ámbitos de formación continua en torno a modelos de formación del profesorado, ya sean de corte más realista (Korthagen, 2010) o más innovadores (Corno & Randi, 2000), pero en todo caso con un enfoque de enseñanza que pone el foco en el discente.

Dicho esto, hay algo que cabe señalar y es que, para que las comunidades de aprendizaje alcancen sus metas, es vital que las universidades sean capaces de generar espacios de trabajo para la reflexión, la puesta en común de buenas prácticas, la evaluación de la docencia de otros y la autoevaluación sobre la propia docencia, implementando mejoras en la labor docente (Bruner, 1999, Vega González, 2016; De Dios Alija, 2018). Se trata, al fin, de un espacio donde tenga lugar un proceso continuo, reflexivo, colaborativo e inclusivo que se orienta al desarrollo de aprendizaje (Fullan, 2002).

Desde que en 2010 se implantara el conocido como Plan Bolonia en España se están tratando de modificar los ámbitos docente,

investigador, tecnológico y administrativo de la Universidad (Villar Angulo, 2005). La normativa europea ha supuesto cambios para el profesor vinculados a esta nueva cultura de aprendizaje (Monereo, C. & Pozo, J.I., (2003); Pozo, 2016). La transformación más evidente tiene lugar en el ámbito docente.

Esta transformación se comprueba sobre todo en la manera en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada vez más centrado en el aprendizaje de las personas. Mas que nunca, ahora, en pleno impacto de la pandemia de COVID-19, se está tratando de equilibrar la enseñanza presencial con la virtual, la manera de evaluar coordinando para ello la evaluación continua con la formativa y la sumativa, y las metodologías activas y modos reflexivos de trabajo que ayuden a desarrollar competencias transversales para la empleabilidad, la sostenibilidad y la educación del compromiso social con la mirada puesta en el perfil de egreso.

2. OBJETIVOS

En este entorno, el año 2013 es un año crucial para la universidad en la que se realiza este estudio. Comienza entonces un proceso global de renovación educativa, muy ambicioso, que afecta a todos los ámbitos de la enseñanza. El proceso pretende transformar el fondo y forma de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del repensamiento de las asignaturas, de los currículos de los Grados universitarios y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza que garanticen el perfil de egreso comprometido en los diversos planes de estudio.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales se constituyeron a tal efecto varias “comunidades docentes de aprendizaje” (De Dios Alija, 2018), formadas por profesores de diversas áreas científicas y técnicas: Filosofía aplicada, Historia económica y empresarial, Microeconomía para empresarios, Macroeconomía para empresarios, Educación para la responsabilidad social, Dirección de Recursos Humanos, Historia del Pensamiento en Occidente, Economía Española y Mundial para empresarios, Control de Gestión y Ética. Se configuran con el objetivo concreto de definir un renovado proyecto formativo sobre la base

de la argumentación, el pensamiento crítico, la síntesis e interrelación de los saberes y las disciplinas, la adquisición de competencias y la consolidación de principios y valores (Zabalza, 2003). Este proyecto debe, necesariamente, tener reflejo en el diseño de un plan de estudios coherente con la misión de la universidad. El diseño de las asignaturas, tanto en su contenido como en sus metodologías para el aprendizaje, constituye una pieza clave para lograr el objetivo.

De fondo late una decidida apuesta por la formación integral acorde con el modelo que se denomina de “razón abierta” (Lacalle, 2014), cuyo objetivo es profundizar en la comprensión de las ciencias particulares y las profesiones desde una mirada amplia. Las grandes cuestiones no se pueden abordar de manera reduccionista, sino que es necesario el concurso de diversas ciencias para dar respuestas capaces de englobar todos los aspectos humanos y para encontrar sentido y significado a esas preguntas. Es preciso superar la fragmentación del conocimiento y alcanzar la unidad del saber. Solo de esta forma, la transdisciplinariedad nos permitirá superar los límites de cada ciencia. Este es el propósito de las que han dado en denominarse “comunidades de razón abierta”. El fin principal que estas comunidades docentes persiguen es orientar el aprendizaje de los alumnos hacia la formación integral mediante un proceso de enseñanza que permita abordar el conocimiento de manera global, ampliando para ello los límites que presentan las ciencias particulares que se conciben como las partes necesarias del conocimiento del todo que se alcanzará tras cursar el grado universitario.

Es preciso destacar que sin el apoyo expreso de los órganos de gobierno de la universidad no es posible trabajar de este modo, ya que la constitución de una comunidad docente requiere de la necesidad de disponer tanto de espacios físicos como de tiempos específicos dedicados a esta tarea.

3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La constitución de cada comunidad docente de aprendizaje es parte esencial de este proyecto. Trabajar en comunidad es un reflejo claro de la dimensión relacional del ser humano, pero requiere de una decisión

personal previa fruto de la cual cada profesor debe asumir libre y responsablemente que quiere participar en la comunidad. No tiene sentido incluir a un profesor como parte de una comunidad si no quiere o, por diversas razones personales o académicas particulares, no puede hacerlo en ese momento. En este sentido la universidad debe respetar la respuesta personal de cada profesor, puede fomentar el trabajo en comunidad y presentar sus ventajas, pero no puede formar las comunidades sin tener en cuenta la opinión y situación concreta de cada uno de sus miembros y su respuesta personal a este reto.

La constitución de la comunidad y el proceso de repensamiento se desarrolla en varias fases. Durante la fase preliminar se trabaja mediante encuestas y grupos de reflexión, con profesores y diversos responsables académicos, con el objetivo de matizar el perfil del egresado de acuerdo con las demandas de la sociedad actual, pero sin perder de vista el fundamento y misión propias de la universidad.

En el aspecto formal y metodológico organizan grupos de trabajo que reciben una formación proporcionada por expertos en el ámbito de las comunidades (Vega González, 2020) y en nuevas metodologías y flipped learning (Santiago et al., 2017), en los que se invita a participar a numerosos profesores de la facultad. También se celebran sesiones internas tanto en el ámbito de las jornadas anuales de innovación que organiza la universidad en las que se han dedicado sesiones temáticas a esta cuestión como dentro de los programas de formación del profesorado donde se ofrecen sesiones específicas relacionadas con estas cuestiones. Al concluir esta fase se constituyen las comunidades docentes de aprendizaje, con el objetivo de trabajar según las necesidades identificadas.

En concreto, en 2018, se constituye la comunidad docente de aprendizaje del Grado en Administración y Dirección de empresas (ADE) con el objetivo de abordar el repensamiento de las asignaturas: Filosofía aplicada (primer semestre), Historia económica y empresarial (primer semestre), Microeconomía para Empresarios (primer semestre), Macroeconomía para empresarios (segundo semestre), Educación para la responsabilidad social (cuarto semestre), Dirección de Recursos Humanos (quinto semestre), Historia del Pensamiento en Occidente (segundo

semestre), y Economía española y mundial para empresarios (quinto semestre), Control de gestión (quinto semestre), Ética (sexto semestre). Una vez constituida la comunidad, la primera tarea es definir su propósito y sentido, para ello, de manera previa han de identificarse las áreas de conocimiento, expectativas e intereses de cada uno de sus integrantes.

El proceso de repensamiento, que se realiza entre 2018 y 2020, consiste en investigar, reflexionar y encontrar respuestas que fundamenten el sentido de cada asignatura en el contexto del Grado, en orden a desarrollar y alcanzar plenamente el perfil de egreso esperado. De esta manera se pretende avanzar hacia una formación integral basada en un concepto amplio y fundamentado de persona y guiar el aprendizaje que surge del diálogo con otras ciencias y de la coordinación con profesores de otras materias, para facilitar una toma de decisiones ética y una actuación responsable en el ámbito empresarial que será el propio de los egresados. La búsqueda de la unidad del saber y la profundización en los fundamentos y límites de las materias mediante el diálogo interciencias, permite conjugar la diversidad científica para superar la fragmentación y los reduccionismos en los que se puede caer si abordamos las ciencias particulares de manera aislada.

Con objeto de avanzar en este propósito se mantienen reuniones mensuales presenciales, en las que los profesores de la comunidad trabajan en varias líneas. En un primer momento, se identifican los conceptos vertebradores y en un segundo momento, se consensua la definición de estos conceptos para lo cual es necesario la lectura de diversos documentos y el acompañamiento de expertos que, previamente a la realización de estas tareas, forman a los integrantes de la comunidad. En este proceso se considera necesario identificar el hilo conductor del Grado universitario y el itinerario formativo que se quiere seguir y que deberá ser articulado gracias a las diferentes materias que lo constituyen. Este hilo conductor puede ser establecido gracias a la identificación de los conceptos que deben vertebrar la enseñanza. Tras el diálogo y reflexión generado para trabajar este aspecto, se identifican y definen cuatro conceptos clave para establecer con coherencia el relato del Grado, estos conceptos son:

- Empresa. Comunidad de personas que producen bienes y servicios para satisfacer necesidades reales de la sociedad, contribuyendo al bien común y al progreso sostenible.
- Persona. Ser humano en desarrollo, dotado de inteligencia, voluntad, sensibilidad y conciencia de sí, que está constituido por diferentes dimensiones integradas (biológica, cognitiva, afectiva, social, espiritual) y conformado por aspectos físicos y psíquicos que la hacen única, singular e irrepetible, y que se desarrolla durante la vida en tendencia a la plenitud.
- Bien común. Generación de las condiciones necesarias para que cada persona pueda crecer en orden a su desarrollo integral y, sobre la base de ello, a hacer realidad la sostenibilidad de la empresa y de la sociedad.
- Progreso sostenible. Característica del desarrollo que asegura las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de futuras generaciones.

La definición de estos conceptos permite concebir el currículo dentro de un modelo en el que la empresa, con su actuación, se convierte en una institución relevante en el proceso de la generación de bien común. Con este horizonte se debe orientar la guía docente de cada una de las materias que conforman el plan de estudios. Así, en cada asignatura se deben identificar los valores del Grado, que integran la concepción de la actividad empresarial como una tarea realizada por y al servicio de las personas. Esto impide concebir a los trabajadores como un mero factor de producción.

Tras este proceso de reflexión y orientación inicial que culmina con la identificación de los denominados conceptos vertebradores, la tarea de la comunidad docente debe ser orientar cada asignatura hacia ese objetivo, a través del proceso de repensamiento ya mencionado, que no supone bajo ningún concepto reinventar las asignaturas sustancialmente, sino articularlas de acuerdo con el papel que cada una de ellas representa dentro del modelo del esquema propuesto que trata de sobrepasar los límites de cada ciencia o materia. Se trata de dominar la propia

disciplina desde un punto de vista científico y técnico y a partir de la razón abierta, que es una razón ampliada que incluye al hombre completo (Lacalle, 2014). En esta orientación, no se contempla al profesor como un mero transmisor de conocimientos y técnicas, sino que debe dar testimonio de sabiduría.

De acuerdo con Lacalle (2014) en el fondo de toda asignatura subyacen unos planteamientos antropológicos, epistemológicos, éticos y de sentido que deben ser hechos explícitos en la docencia. La comunidad docente puede y debe ser el ámbito de trabajo adecuado para profundizar en estos planteamientos y diseñar cada asignatura de manera coherente con él. En ocasiones no es fácil abordar estas cuestiones que trascienden el ámbito de la propia disciplina. Por ello, trabajar en comunidad facilita que se generen los espacios de discusión necesarios que favorezcan la perspectiva integral que es necesaria para comprender de manera global el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajando de manera aislada o incluso por áreas de conocimiento podemos perder esa perspectiva general que es básica para alcanzar el objetivo que persigue la formación integral y todo ello, por supuesto, sin olvidar el entorno concreto en el que tendrán que desarrollar su actividad profesional los egresados.

El repensamiento así entendido no es un añadido a la materia, sino que permite enriquecer la disciplina adecuándola al papel que la misma desempeña específicamente en la formación y así poder responder explícitamente a la cuestión del sentido. Esto requiere una mirada distinta que busca la unidad del saber a la luz de la razón abierta y que permite superar el reduccionismo mencionado antes. De esta manera, una vez establecido el fundamento antropológico que subyace en cada asignatura, que debe ser acorde con una visión completa de la persona humana tal y como queda expresado en la misión del grado, es necesario acotar el marco epistemológico que determinará el objeto material y el objeto formal de cada asignatura. La cuestión epistemológica es fundamental para establecer el correcto diálogo entre disciplinas. Conocer los límites de cada una muestra y genera la posibilidad de establecer puentes y diálogo entre ellas. También tiene estrechas conexiones con la cuestión metodológica ya que conocer el marco epistemológico contribuye a

delimitar adecuadamente el método empleado en la docencia. Actualmente el reto metodológico es potente, las nuevas tecnologías y herramientas docentes existentes presentan interesantes posibilidades para la docencia, pero también pueden constituirse en un arma de doble filo que pueden despistar al docente del objeto final de su docencia ordenando la materia al servicio del método. El profesor debe ser por tanto muy cuidadoso a la hora de escoger las metodologías que va a emplear en el aula seleccionando aquellas que mejor se adecuen a su materia y a la situación y necesidades concretas de sus alumnos, sin olvidar que las herramientas son sólo un medio y nunca el fin de la docencia.

Después, de acuerdo con la misión del Grado en ADE y en base a las conclusiones a las que se va llegando en el proceso de reflexión y análisis en la comunidad de profesores, se cuestiona el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe dotar al alumno de las competencias (conocimientos, aptitudes y actitudes) necesarias para comprender que la empresa debe dirigir su acción al servicio de la persona y no al servicio exclusivo de los beneficios económicos. Este objetivo, que excede claramente a los simples conocimientos técnicos, será posible si tiene en cuenta el principio del bien común (Felber, 2012), el principio de la solidaridad y el de subsidiariedad que se recogen en el ideario del Grado. Experiencias concretas y reales en este sentido nos muestran que este objetivo no está alejado de la realidad (Laloux, 2015 y Aretxabala, 2018)

Todo el trabajo de repensamiento debe ser concretado y reflejado en la guía docente de cada asignatura, que irá evolucionando a medida que se avance en el proceso de reflexión, análisis y toma de decisiones. La guía docente se constituye así, de acuerdo con Zabalza (2003), en un instrumento fundamental para la docencia en el que se especifican los objetivos de la asignatura, entendidos como fines de aprendizaje; las competencias, entendidas como la posibilidad que la persona tiene para integrar información, conceptos, conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, aptitudes, creencias, valores, motivaciones y actitudes, que faciliten la toma de decisiones y la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos. Mientras las competencias generales son propias y comunes a todas las asignaturas del Grado, las competencias

transversales son elegidas por los profesores en el marco de la ciencia que enseñan y en función de los propósitos y el sentido que quieran darle al proceso de enseñanza aprendizaje. Puesto que la indicación suele ser que en cada asignatura no se trabajen más de seis competencias, cada profesor debe hacer una selección precisa coherente y eficaz. En base a esas competencias se identifican los resultados de aprendizaje, que en todo caso deben expresar lo que se espera que el alumno conozca, sea capaz de hacer y tenga la inclinación de poner en práctica en el ejercicio de su futura profesión. Formularlos de manera correcta no es fácil y desde luego, se hace mejor en comunidad, pues en ella se intercambian impresiones acerca de las diferentes maneras de explicar a los estudiantes cuáles son las actuaciones concretas que esperamos que sepan, quieran y puedan desarrollar, así como el contexto y el grado en el que deben hacerlo. Una vez definidas las competencias y descritos los resultados de aprendizaje, en la comunidad se reflexiona sobre los sistemas de evaluación que deben emplearse para lograr hacer un seguimiento del progreso del alumno en su camino de aprendizaje. La evaluación, que en todo caso debe ser formativa para garantizar el correcto aprendizaje del alumno, es parte de un proceso continuo en el que los estudiantes pueden hacerse conscientes de sus logros y carencias y así desarrollar la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. (Lacalle et al., 2014).

Así concebido, el repensamiento es un proceso continuo, ya que requiere la adaptación permanente y ágil de contenidos y metodologías al contexto en el que se enmarcan los estudios de grado. En ocasiones el proceso de repensamiento puede suponer cambios importantes en la guía docente y en otras simples; sin embargo, será suficiente con realizar pequeñas matizaciones de aspectos concretos que es necesario puntualizar. El repensamiento afecta tanto a cuestiones de fondo como de forma, no olvidemos que hoy en día las cuestiones de método son relevantes y hay que sacar todo el partido posible a las posibilidades que las nuevas herramientas metodológicas proporcionan.

En cuanto a las cuestiones de fondo, la universidad también ha apoyado activamente la colaboración transversal y la multidisciplinariedad fomentando la colaboración entre las ciencias positivas y las normativas

y particularmente el diálogo estrecho entre la filosofía y las distintas ramas del saber para conseguir ese diálogo fecundo de razón abierta que se pretende alcanzar. Este esfuerzo se ha materializado tanto en los diferentes Congresos Internacionales de Razón abierta, como en los cursos de formación interna ofrecidos en este ámbito. Asimismo, en todas las comunidades docentes se impulsa la participación de profesores de distintos ámbitos del saber entre los que tienen una posición destacada los profesores del área de humanidades. Esta presencia de los profesores de humanidades resulta fundamental en este proceso ya que contribuye sustancialmente a fomentar y generar el diálogo interdisciplinar que es necesario para conseguir la formación integral a la que aspira la universidad y de esta manera trascender de la simple capacitación técnica. Las humanidades en el grado de ADE son especialmente relevantes ya que no podemos perder de vista que la actividad empresarial es realizada por personas que producen bienes y servicios para otras personas, por lo que comprender en profundidad quién es y cómo se comporta el hombre será fundamental para organizar la actividad de manera adecuada. Sin un fundamento antropológico completo y adecuado corremos el riesgo de instrumentalizar la actividad y perder de vista el objetivo principal de la acción empresarial (Font, 2019) convirtiéndola en una mera vía de obtención de beneficios. Un adecuado marco antropológico permite comprender cómo la empresarialidad es una facultad propia de la persona, fruto de la cual esta posee la capacidad necesaria para afrontar con éxito los problemas que se derivan de la actividad empresarial. No en vano la ciencia empresarial es una rama de la teoría económica que permite comprender cómo el agente económico toma sus decisiones empresariales.

El proceso desarrollado contribuye y facilita el diseño de unos estudios integrales de ADE que deben preparar al alumno para desarrollar esta tarea con éxito y le permiten poner libre y conscientemente sus capacidades al servicio de la generación de bien común, teniendo en cuenta no sólo la dignidad de las personas que participan en la actividad, sino también la de las personas a las que se dirige su acción.

4. CONCLUSIONES

La formación integral y la generación de una comunidad son elementos inherentes a la Universidad. No se puede concebir la Universidad sino como una institución comunitaria de la que forman parte profesores y estudiantes y de la que se desprende una formación integral, una formación que integra todas las dimensiones de la persona. Por tanto, la primera conclusión es que no hay formación integral sin comunidad.

La experiencia acumulada durante estos años de trabajo muestra cómo las comunidades docentes de aprendizaje constituyen un elemento facilitador de la enseñanza universitaria que se enfoca al aprendizaje y la formación integral del estudiante. El intercambio de experiencias y reflexión conjunta de los docentes se constituye como un escenario muy propicio para llevar a cabo el desarrollo del “repensamiento inter-ciencias” con resultados muy positivos. Se comprueba en el estudio realizado que el repensamiento de las asignaturas, ordenado de manera coherente de acuerdo con el objetivo general de cada Grado universitario, constituye una vía de avance efectiva hacia la formación integral.

Abordar este reto en comunidad presenta ventajas significativas ya que permite a los docentes trabajar con una perspectiva global. Cada profesor posee una visión completa de su asignatura, sin embargo, un Grado no puede ser concebido simplemente como una suma de materias independientes. Un grado está por supuesto formado por un conjunto de ellas y aunque todas desempeñan un papel fundamental en el engranaje del plan de estudios completo y cada una es relevante y necesaria para conseguir ese aprendizaje integral y situado que es el objetivo de la enseñanza universitaria, no debemos olvidar que la meta final excede al ámbito particular de cada disciplina. Si las materias no se articulan y trabajan con esa perspectiva global no será posible alcanzar el objetivo. Por ello el entorno de diálogo y transversalidad que generan las comunidades docentes de aprendizaje permite a los profesores ampliar su visión y avanzar hacia el diseño de planes de estudios completos e integrados que proporcionen a los alumnos la formación integral que necesitan para afrontar con éxito su desempeño profesional y contribuir así también a su desarrollo personal.

El trabajo en comunidades docentes ha sido fructífero en la tarea de repensar las asignaturas a la luz de una razón ampliada, pero a partir de ahora quedan abiertas distintas líneas de trabajo para seguir profundizando en el repensamiento a través de comunidades docentes. Una, sin duda, es la de seguir avanzando en las metodologías de enseñanza-aprendizaje para encontrar aquellas que mejor se adapten a los objetivos perseguidos. No podemos hablar de formación integral sin metodologías adaptadas en función de ese objetivo. Otra línea de estudio ha de ser el replanteamiento del temario, ya que el repensamiento realizado nos obliga y lo seguirá haciendo en el futuro, a enseñar nuestra disciplina poniendo a la persona en el centro. Eso no significará necesariamente cambiar los contenidos, pero sí el enfoque, la perspectiva y sobre todo la finalidad y el propósito de estos. Asimismo, hemos de incorporar los conceptos vertebradores de empresa, persona, bien común y progreso sostenible en el currículo para que la empresa se convierta en generadora del bien común. Por último, este camino recorrido por unos cuantos profesores al abrigo de una comunidad docente debe ir abriéndose cada vez a más asignaturas porque el objetivo último es conseguir una formación integral y esto no será posible sin la participación de todas las disciplinas del Grado, de forma que todas ellas superen el reduccionismo de la razón instrumental y pongan a la persona en el centro.

5. REFERENCIAS

- Agejas, J.A. (2013). La ruta del encuentro. UFV.
- Aretxabala Pellón, P. (2018), “Modelos de autogestión en la industria. Ner, nuevo estilo de relaciones”, *Economía industrial*, 408, 21-30.
- Bielaczyc, M., Kapur, M. & Collins, A. (2013). Cultivating a community of learners in K-12 Classrooms. En J.C. Hmelo-Silver, A.M. O’Donell, C. Chan, & C.A. Chin (Eds.), *International Handbook of Collaborative Learning*. Taylor&Francies. Inc.
- Bruner, J. (1999). *Educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Coll, C.& Sánchez, E. (2008), El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346.

- Corno, L. & Randi, J. (2000) ¿Una teoría del diseño educativo basado en el aprendizaje autorregulado? En Reigeluth, C. Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Santillana.
- De Dios Alija, T. (2018) Comunidades docentes de aprendizaje para la formación del profesorado, en Rodríguez, J. y Hunt, C y Barrientos, A. Cultura digital y las nuevas políticas educativas. Gedisa
- Felber, C. (2012), La economía del bien común. Deusto.
- Freixa, M., Aparicio, P., & Triadó, X. (2014), El rol del profesorado como elemento clave en las Instituciones y en el contexto de la educación superior. En P. Figuera (Coord.), Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción (139-157). Barcelona: Laertes.
- Font, C. (2019), Hacia un nuevo paradigma empresarial. Más allá del beneficio. En: Profundizando en temas de investigación de vanguardia. Pirámide.
- Fulland, M. (2002). Los nuevos significados del cambio. Octaedro.
- Gómez Calvo, V. y Gómez-Álvarez Díaz, O. (2016), La economía del bien común y la economía social y solidaria, ¿son teorías complementarias? CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 87, 257-294.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 1.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718>
- Huberman, M. (1989), The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91(1), 31-58.
- Kincheloe, J. L., Beck, C., Freese, A. R., Kosnik, C., Samaras, A. P., & Steinberg, S. R. (2009). Learning Communities In Practice. Springer Netherlands.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24,2), 83-101.
- Lacalle, M. (2014). En busca de Hacia la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias. UFV.

- Lacalle, M., De Dios Alija, T. & Abellán, A. (2014). *Cómo elaborar una guía docente. Formación integral y aprendizaje con competencias*. UFV.
- Laloux, F. (2015). *Reinventar las organizaciones*. Arpa.
- Louis, K. S. & Marks, H. (1998). Does professional community effect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools, *American Journal of Education*. 106 (4), 532-575.
- Mayer R. (2004). *Psicología de la Educación: Enseñar para un aprendizaje significativo*. Pearson: Prentice Hall.
- McDonald, J., & Cater-Steel, A. (2018a). *Communities of practice: Facilitating social learning in higher education*. Springer.
- McDonald, J., & Cater-Steel, A. (2018b). *Implementing Communities of Practice in Higher Education: Dreamers and Schemers*. Springer.
- Mercer, N. (2001), *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Madrid: Cognición y desarrollo humano. Paidós
- Mercieca, B. (2017). What Is a Community of Practice? En J. McDonald & A. Cater-Steel (Eds.), *Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education*, 3-25. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3_1
- Monereo, C. & Pozo, J.I., (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Santiago, R.; Díez, A. & Andía, L.A. (2017) *Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. UOC.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A, Wallace, M. & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change* 7, 4, 221-258.
- Vega González, M.; De Dios Alija, T. Fernández Cano A.C.; (2016) *Propuesta de un ciclo de mejora del aprendizaje situado en la enseñanza superior, en Aprendizaje situado y aprendizaje conectado, implicaciones para el trabajo*, 13. Wolter Kluwer.
- Vega González, M.A. (2020) *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad. Una propuesta de aprendizaje experiencial*. Morata.
- Vidal-Abarca, E. (2010), *Aprender y enseñar: una mirada desde la psicología*. En E. Vidal-Abarca, R. García Ros y F. Pérez González. *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, 19-43. Editorial.

- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2010). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica.
- Wenger, E., Fenton, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger, B. (Eds.). (2017). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.