

# Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje

Teresa DE DIOS ALIJA

Datos de contacto:

De Dios Alija, Teresa

## **RESUMEN**

En las últimas décadas han proliferado distintos enfoques sobre el estudio del desarrollo humano, la neurociencia y el aprendizaje, que parecen determinantes en la responsabilidad social que deben asumir los profesionales de la educación.

Los objetivos de esta investigación son 1) Identificar el espectro de concepciones que tiene el profesorado sobre la práctica de la enseñanza universitaria y su incidencia en variables determinantes en la calidad docente y 2) Proponer un modelo de trabajo en comunidades docentes que facilite un acercamiento a los planteamientos prácticos que propone el Espacio Europeo de Educación Superior.

Siguiendo una metodología cualitativa basada en encuestas y la técnica de Análisis Crítico del Discurso, se obtiene una información completa sobre la influencia de la motivación y las concepciones previas del profesorado en el proceso de enseñanza. Del análisis se deduce que existe una evidente discrepancia entre el planteamiento actual de los profesores sobre lo que es aprender y lo que se demanda desde la normativa europea.

En base a la información recogida se plantea un modelo de formación y trabajo en comunidades docentes de aprendizaje, que pretende facilitar el aprendizaje situado, colaborativo y transferible que debe lograrse en los universitarios.

En conclusión, podemos afirmar que participar en una comunidad docente de aprendizaje se reconoce como una práctica valiosa y necesaria para transformar las creencias y convicciones sobre el proceso de enseñanza en la universidad, que garantiza la reflexión sobre el aprendizaje, la formación, la responsabilidad y la toma de decisiones de los profesores en su contexto natural

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades docentes; Aprendizaje; Formación; Innovación; Transformación universitaria; Modelo educativo.

## ***Transforming an educational model by training and learning communities***

### **ABSTRACT**

In recent decades there have been a number of different approaches to the study of human development, the neuroscience and the learning that assign a determining role to the figure of the educator.

The objectives of this research are to identify the spectrum of teachers' conceptions of teaching and the impact on quality and to propose a working model in teaching communities that facilitates an approach to what is proposed by the European Higher Education Area.

When university teachers are aware of their mediating role in learning, they will better understand the need to design potentially significant learning contexts.

Following a quantitative and qualitative methodology based on surveys and the technique of Critical Discourse Analysis, complete information is obtained about the influence of teachers' motivation and previous conceptions on the teaching process. From the analysis, it can be deduced that there is an evident discrepancy between the current approach of teachers and what is required by European regulations.

As a consequence of the study, we propose a model of training and work in learning communities, which aims to ease the situated, collaborative and transferable learning that must be achieved in university students.

In conclusion, we can say that participation in a learning community is recognised as a valuable and necessary practice for transforming beliefs and convictions about the teaching process at university, which guarantees reflection on learning, training, responsibility and decision-making by teachers in their natural context.

**KEYWORDS:** Teaching communities; Learning; Training; Innovation; University transformation; Educational model.

### ***Introducción***

Incluso en contextos diversos, todos los centros universitarios parecen tener un propósito común: garantizar una formación que permita a los estudiantes integrarse de forma activa, ética y responsable en una sociedad compleja como la actual. Los ciudadanos con formación universitaria deben tratar de comprender la actualidad y ayudar a dar respuesta a las dificultades que plantea una sociedad global y tecnológica, respetando los derechos humanos fundamentales y protegiendo lo que dejaremos a las próximas generaciones.

Este objetivo compromete al profesorado, que no puede ignorar la

responsabilidad social de su labor académica (De Dios Alija, 2018). Un docente socialmente responsable no puede reducir su función académica a informar o facilitar un conocimiento sobre una materia concreta, tiene además el deber de trascender y aceptar el papel de facilitador del aprendizaje y el desarrollo de las personas. Esto implica reconocer que no basta con especializarse en un ámbito disciplinar, sino que además necesita profundizar en su función académica y superar la creencia de que su propia experiencia como alumno y/o profesor universitario es su fuente de inspiración cuando aborda la tarea docente (Zabalza, 2014).

El cambio de paradigma en la función docente requiere formación e innovación, y así lo reconocen organismos internacionales como la UNESCO (1998), en su artículo 9, que bajo el título “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad” hace explícita la necesidad de que el docente se involucre en programas de formación e innovación para centrarse en el aprendizaje del estudiante, lo que le exige renovar los contenidos, métodos y prácticas. No obstante, innovar y formarse no son actividades al margen de unas creencias, su significado depende del marco teórico en el que cada docente se sitúa.

Existen diferentes maneras de conceptualizar la formación del profesorado. Por un lado, la formación técnica sobre su área de especialización científica. Por otro, la formación académica, en la que prima la adquisición de conocimiento psicopedagógico y de herramientas didácticas. En último término, la formación experiencial, que busca la transformación de los modelos de pensamiento, basada en una reflexión crítica sobre la tarea de aprendizaje. En la actualidad, en la universidad española, la mayoría de las propuestas formativas orientadas a la innovación docente, son tecnológicas, se enfocan sobre todo al desarrollo de competencias digitales, lo que supone un factor de riesgo en el proceso de transformación de los modelos mentales del profesorado (Margalef & Alvarez, 2005; Karm, 2010; ATC21, 2015)

En cuanto a la innovación, es necesario superar reduccionismos y pasar de considerarla como un cambio de metodologías o ser capaces de hacer una transformación digital, para entender que un proceso de innovación debe responder a un problema docente contextualizado. Lo que implica definir una meta y sus objetivos; planificar la tarea a realizar, garantizando una orientación motivacional hacia ella y la elección estratégica de los pasos a seguir. La meta que debe subyacer a cualquier proyecto de innovación desde el nuevo modelo de enseñanza superior, es la de crear un contexto de aprendizaje que facilite el desarrollo potencial (Vigotsky, 2006) del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes (Anderson, Krathwohl & Bloom, 2001). Esta meta no puede imponerse desde fuera, deben ser los propios profesores los que gracias a su reflexión crítica (personal y en

comunidad) la doten de significado.

En base a este marco teórico es posible, y este estudio trata de aproximarse a esta idea, que el contexto en el que debe nacer y desarrollarse un proyecto de formación e innovación transformador sea la Comunidad Docente de Aprendizaje (Carr & Kemmis, 1978; Darling Hammond, 2001; Schmoker, 2004; Stoll & Louis, 2007, Escudero, 2009, Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Castañeda & Adell, 2011; Escudero & Martínez, 2016). Se reconoce que el profesor necesita reflexionar e investigar sobre su práctica, en la que como cualquier actividad humana existen emociones, actitudes y valores (Pozo, 2016). La experiencia parece dejar claro que un proyecto de formación para la transformación exige como mínimo un año de seguimiento, en el que el profesor se implique con otros y se sienta acompañado en el proceso (Gibbs & Coffey, 2004).

Los objetivos de la formación y la innovación en la universidad del siglo XXI, no deben basarse en que los profesores añadan, o superpongan conocimiento a sus creencias de aprendizaje y desarrollo, sino que logren transformar sus modelos mentales de referencia sobre cómo aprende y se desarrolla el ser humano. Un aprendizaje, cuando aborda una transformación subjetiva, suele llevar asociada una experiencia emocional intensa, en la que el sujeto llega a tomar conciencia tanto de los supuestos implícitos de sus ideas, como de aquello que sustenta sus respuestas emocionales hacia la necesidad de cambiar (Mezirow, 2000).

El profesor puede llegar a transformar el ejercicio de su docencia si se implica y responsabiliza de su tarea de ayudar a aprender desde un enfoque sociocultural, a través del acercamiento al conocimiento compartido en un contexto que facilite el diálogo y la negociación de significados (Bruner, 1999). El objetivo de potenciar un pensamiento colaborativo es que el docente se nutra de la riqueza y gama de opiniones que se comparten con otros profesores. Aprender colaborando, implica abandonar el deseo de demostrar su poder derrotando a aquel que consideran adversario (Mezrow, 2000).

El docente que busca una transformación, necesita involucrarse en un proceso de formación experiencial, a través de la participación en ciclos de mejora y en una comunidad docente de aprendizaje. Estas opciones le ayudan a vivir la experiencia de participar en un diálogo activo con otros, al tiempo que le permiten cuestionar y modificar el significado de su experiencia como docente. La experiencia de aprendizaje colaborativo le da la oportunidad de cuestionar los roles que se establecen en su aula. El intercambio de opiniones entre aquellos que aprenden debe basarse en la escucha activa y responsable, garantizando que son opiniones construidas teniendo en cuenta un conocimiento científico mediador en la reflexión crítica personal.

Los psicólogos educativos reconocen que son escasas las investigaciones del profesor como aprendiz y el impacto de su motivación en las metas de aprendizaje que dirigen su diseño educativo (Watt y Richardson, 2014).

El presente estudio pone el foco en conocer al profesor como aprendiz, con el propósito de poner de manifiesto cómo el nivel de adherencia del profesorado a las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es un factor determinante en la forma de aprender de los estudiantes (Vega, De Dios Alija, & Fernández, 2016). El profesor, al desarrollar su función docente en la universidad actual, se enfrenta a un reto que implica poner en marcha herramientas cognitivas y afectivas que deben adaptarse a un contexto volátil, incierto, complejo y ambiguo (Bodenhausen & Peery, 2009).

En algunas ocasiones resulta desalentador para el profesorado descubrir que a pesar de que está realizando un gran esfuerzo en formarse e innovar, los resultados de aprendizaje de los estudiantes están lejos de ser los esperados. Un indicador que evidencia esta afirmación es como realizan los universitarios los trabajos fin de grado, en muchas ocasiones sin dar la posibilidad de poder identificar en ellos los resultados de aprendizaje que deberían haber adquirido en su paso por los distintos cursos (Van Alten, Phielix, Janssen, & Kester, 2019).

En este estudio nos vamos a centrar en estudiar algunas variables propuestas por la normativa europea que hacen que los profesores consideren la tarea docente compleja e incierta.

La hipótesis de partida es que los profesores universitarios hacen una interpretación a veces poco acertada de lo que implica en la universidad enseñar centrándose en el que aprende, y que esto incide en la manera en que realizan la planificación docente y el desarrollo de su docencia.

Los objetivos de la investigación son:

- a) Identificar las concepciones de aprendizaje del profesorado y su incidencia en su función docente.
- b) Plantear las bases para el diseño de un plan de formación y transformación en centros universitarios para que sean coherentes con las pretensiones del actual Espacio Europeo de Educación Superior.

## ***Antecedentes***

Este proyecto comienza en 2012 cuando una universidad madrileña, interesada en el análisis de la necesidad de transformación del paradigma educativo actual, encarga un estudio para la identificación de las claves de su modelo de enseñanza. En la primera fase del estudio se trata de conocer el sentir del profesorado acerca de los fundamentos y pretensiones del proyecto universitario. Para ello se encuesta a una muestra aleatoria de 33

profesores, mediante un cuestionario que consta de 12 preguntas de respuesta abierta (valoración cualitativa) y 39 de elección de respuesta en una escala en la que 1 es la puntuación más baja y 6 la más alta (valoración cuantitativa). En este último caso las preguntas se distribuyen del siguiente modo: 12 preguntas sobre modelo pedagógico, 12 sobre el modelo curricular y 15 sobre el didáctico. Entre las conclusiones del estudio destaca que el profesorado requiere más formación en metodología e innovación docente, programas de movilidad, encuentros interdisciplinarios y mejores medios técnicos para la docencia e impulso a la investigación (Sánchez-Compañía & Sánchez-Cruzado, 2019).

En 2013 se lleva a cabo un proyecto para tratar de identificar la calidad educativa y la innovación en las aulas de la universidad. El objetivo general de la investigación es conocer el estado actual en el que se encuentra la universidad respecto al proceso de enseñanza con el fin de detectar si en el aula se están dando las condiciones necesarias para el aprendizaje. El estudio aporta la identificación de los parámetros básicos en los que se debe fundamentar un plan de actuación dirigido a vencer las barreras con relación al centro, al profesorado y al alumnado, respecto a la implantación real de las propuestas del EEES (Vega, De Dios Alija & Fernández, 2016). Como consecuencia de este trabajo se promueve un plan de formación para el profesorado, cuyo principal objetivo es facilitar a los profesores la posibilidad de conocer las distintas metas de aprendizaje posibles en un aula universitaria y un contexto de aprendizaje que les ayude a diseñar su propio proceso de mejora.

Así desde 2015 se oferta en la universidad un ciclo formativo que se desarrolla en varias etapas y que incorpora un análisis de las bondades y limitaciones de la enseñanza expositiva y una formación en Flipped Learning (Santiago, Díez, & Andía, 2017), en la que participan más de 150 profesores.

De manera previa a la formación se realiza un estudio sobre el grado de desarrollo en competencias digitales y metodológicas, en el que participan 27 profesores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Los resultados apuntan que se trata de docentes que manifiestan emplear materiales didácticos tanto digitales como analógicos, al 50%, aunque un importante grupo manifiesta (31%) que casi todo el material didáctico es digital. Se interpreta que este tipo de material es digital, pero en formatos no interactivos. La mayoría selecciona documentos y presentaciones como los materiales más empleados. Muy pocos emplean recursos más avanzados como videos, infografías o materiales multimedia enriquecidos. El material didáctico empleado es mayoritariamente, de otros autores 50% y de producción propia 50%. En cuanto a la metodología habitual en el aula, también se selecciona la opción “de otros autores 50% y de producción propia 50%”. El sistema de evaluación es un 50% examen final y 50%

evaluación continua. También, un porcentaje muy alto (36,4%), selecciona la opción “El peso lo tiene el examen final y algo de evaluación continua” Finalmente, en cuanto al ecosistema tecnológico, las preferencias son entornos LMS, Microsoft y Google y es escasa la utilización de recursos móviles y 2.0 (Amo & Santiago, 2017)

La formación universitaria basada en *Flipped Learning* (Medina Moya, 2016; Bevilacqua & Santiago, 2019) proporciona respuestas a la cuestión sobre el tipo de aprendizaje que se busca y de qué metodologías (Santiago & Bergmann, 2018) pueden beneficiarse los docentes para que éste sea más flexible, más permeable, más global e interdisciplinar, más abierto al cambio y a la modificación continua de los saberes en cada campo de la actividad humana. Este modelo educativo propone hacer el mejor uso del tiempo de clase para que los estudiantes participen en actividades que impliquen el desarrollo de estrategias de aprendizaje de nivel superior (Bergmann & Sams, 2012). Por estrategias de aprendizaje se entiende el conjunto de acciones y experiencias que facilitan el desarrollo de competencias relacionadas con el fin último de la Educación, es decir con la formación integral de la persona. Las estrategias orientan la adquisición y desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para realizar operaciones de análisis, evaluación y creación, consideradas por Bloom en su taxonomía revisada (Anderson, Krathwohl, & Bloom, 2001), habilidades de pensamiento de orden superior. El modelo Flipped Learning se fundamenta en el valor de los entornos personales de aprendizaje y en la consideración del estudiante como una persona capaz de organizar su propio progreso con la ayuda de una adecuada orientación por parte del profesor. Es fundamental la labor del profesor experto en la disciplina que enseña, que actúa como diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos, facilita y guía un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno y evalúa no solo al final del proceso sino durante el mismo para dar feedback continuado y acompañar el crecimiento personal y el desarrollo de competencias (Santiago & Bergmann, 2018).

En paralelo a este ciclo formativo comienza el programa de desarrollo coaching para docentes. Su principal objetivo es tratar de ayudar a los profesores a descubrir cómo implementar acciones de mejora, a partir de la identificación de las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en su propia actividad docente. A partir de las cuales se diseñan acciones concretas que se implementan con el acompañamiento de un experto en aprendizaje.

En 2016, se configuran en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, ocho comunidades docentes de aprendizaje correspondientes a las materias: Economía e Historia, Contabilidad, Derecho Público, Derecho

Privado, Dirección y Desarrollo de personas, Matemáticas y marketing y Gastronomía En estas comunidades se pretende estimular y favorecer el compromiso de los profesores con el aprendizaje significativo, situado y transferible de los estudiantes. Los docentes se cuestionan críticamente su práctica profesional en un proceso continuo, reflexivo, colaborativo e inclusivo que se orienta a la transformación del paradigma educativo actual. Se puede contrastar en ellas que el proceso de transformación de la universidad hacia un nuevo paradigma centrado en el que aprende es lento y difícil y no puede llegar a hacerse realidad si los profesores no tienen un espacio común en el que colaborar para reinventar su práctica, compartiendo su crecimiento profesional y personal y alimentando entre todos, otras formas posibles de práctica educativa (Vega, De Dios Alija, & Fernández, 2016). Se identifica así la necesidad de formalizar espacios y tiempos de reflexión para que los profesores puedan tomar conciencia y decisiones sobre la importancia de enfocar la formación universitaria hacia la formación integral de la persona. En estas comunidades docentes de aprendizaje se han tratado las siguientes cuestiones:

- ¿Qué entendemos por innovación docente en la universidad?
- ¿Qué significa decir que el aprendizaje debe estar centrado en la formación integral de la persona?
- ¿Cómo influyen los tiempos, espacios, métodos y formas de hacer en el aprendizaje?
- ¿Cómo se relaciona la motivación que tiene el profesor hacia la docencia con la forma de aprender de sus estudiantes?
- ¿Qué metas, objetivos y resultados de aprendizaje debería proponer el profesor universitario?
- ¿Qué cambios de estrategia (en la forma de aprender y ayudar a aprender) habría que llevar a cabo para que se consigan esas metas?
- ¿Qué hacer para que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje?
- ¿Cómo se va a orientar la docencia en el primer curso de Grado para que los estudiantes comprendan y se comprometan en la transformación que implica ser estudiante de universidad en el S.XXI?
- ¿Cómo planificar una asignatura teniendo en cuenta lo que implican los créditos presenciales y no presenciales para los estudiantes?
- ¿Cómo se puede distribuir mejor la carga de trabajo para los estudiantes y profesores teniendo en cuenta esta nueva forma de planificación docente?
- ¿Cómo podemos conectar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro y fuera de las aulas universitarias?
- ¿Qué se necesita saber/hacer para proponer tareas de aprendizaje potencialmente significativas para el que aprende?
- ¿Cómo se relacionan las tareas con la forma de aprender y el desarrollo



del pensamiento formal y post-formal del que aprende?

- ¿Qué tipo de metodologías favorecen el aprendizaje situado y significativo?

- ¿Qué aportan el Flipped Learning y las metodologías activas en estos procesos de cambio?

- ¿Cómo pueden los medios digitales contribuir al desarrollo de la inteligencia en comunidad?

- ¿Cuál es la mejor manera de aprovechar los medios digitales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?

- ¿Qué implica que la evaluación formativa sea el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje?

- ¿Cómo se relaciona la evaluación con el aprendizaje autónomo y colaborativo de los que aprenden?

Mientras el trabajo en comunidades docentes de aprendizaje sigue avanzando, en 2019 se implementa en la Facultad de Ciencias Jurídicas y empresariales un ciclo formativo de mejora titulado *Metodologías ágiles para el aprendizaje significativo, situado y transferible ¿cómo las aplico en mi asignatura?*, de 40 horas de duración, en el que participan 56 profesores. Los objetivos que se plantean son:

- Propiciar que las comunidades docentes de aprendizaje se comprometan en la transformación del modelo educativo actual hacia un nuevo sistema de enseñanza aprendizaje centrado en la formación integral de la persona.

- Convertir las comunidades docentes de aprendizaje en instrumento catalizador del cambio que hace posible un proceso de mejora continua e innovación sostenible.

- Someter las materias formativas a un proceso de reflexión profunda, individual y conjunta, a través del repensamiento antropológico, epistemológico, ético y del sentido, realizado a la luz del ideario de la universidad y teniendo como meta el aprendizaje significativo de cada alumno.

- Lograr la implantación de titulaciones coherentes (horizontal y verticalmente) con metodologías formativas novedosas y de evaluación propias.

- Despertar el interés de los profesores por la necesaria adecuación del proceso de enseñanza al aprendizaje significativo, situado y transferible en los alumnos.

- Descubrir nuevas metodologías para lograr el desarrollo adecuado de las competencias del perfil del egreso en cada Grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales.

- Decidir que metodologías y sistemas de evaluación son más acordes a los propósitos de cada asignatura.

De la reflexión conjunta realizada en las comunidades en el transcurso de los últimos tres años, surgen preguntas y respuestas diversas que permitan construir nuevas concepciones para algunos profesores y ratificar algunos puntos de vista que harán más sólida la planificación docente coordinada para los próximos cursos.

Además, como resultado de este trabajo se despliegan 26 proyectos transversales de innovación docente basados en la coordinación horizontal y vertical de profesores que imparten materias en el mismo curso o diferente dentro de un mismo Grado. Se materializa así un camino basado en la colaboración y la coordinación entre el profesorado que tratará de paliar algunas de las deficiencias del sistema educativo, que tienen que ver sobre todo con las dificultades para pasar de una formación centrada en contenidos al estímulo del aprendizaje orientado hacia la formación integral de cada persona dentro o fuera del aula (Tobón, 2017; Santiago & Bergmann, 2018).

## **Metodología**

A fin de profundizar en los efectos del trabajo en los ciclos formativos y las comunidades docentes de aprendizaje orientado al proceso de transformación, que se está produciendo en la universidad y supuestamente en la forma de aprender de los estudiantes universitarios, se plantea un estudio exploratorio con el objeto de obtener información que ayude a conocer que interpretación hacen profesores y cuál es el impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Por las características de nuestro objeto de estudio se ha optado por un diseño exploratorio cualitativo basado en la técnica de Análisis Crítico del Discurso, pues este tipo de abordaje va a permitir obtener información completa y rigurosa sobre la influencia de la motivación y las concepciones previas del profesorado en la interpretación que hacen los profesores respecto al cambio de paradigma universitario propuesto por el EEES.

Se han escogido trece asignaturas de los Grados en Administración y Dirección de Empresas, Derecho y Marketing de la universidad objeto de estudio en la que se está desarrollando el Proyecto. La muestra está configurada por cuarenta profesores.

La convocatoria para la solicitud de participación se hizo por dos vías: telemática y presencial. El contacto por vía telemática se realizó enviando un correo electrónico, explicando el proyecto e invitando a la población objetivo

a la participación en el mismo. El contacto directo se hizo en dos sesiones presenciales, en las que se informó a los profesores sobre los objetivos de un proyecto de investigación diseñado para facilitar la transformación del modelo educativo de la universidad a través de las comunidades docentes de aprendizaje. Aclarando, en estas dos sesiones, que el estudio consistiría en una evaluación cualitativa a través de grupos de discusión y entrevistas personales, según las necesidades derivadas del diseño de la investigación. Los discursos serían grabados y transcritos.

Los grupos de discusión se configuraron entre aquellos que confirmaron su asistencia sin tener ninguna variable de discriminación para participar. Se determinó que el número de participantes en cada uno de ellos no fuese menor de cinco ni mayor de ocho.

Se realizaron tres grupos de discusión en los que el investigador promovió el diálogo y debate en torno a una pregunta abierta y central ¿Cómo te sientes formando parte de un proyecto educativo de universidad? ¿Qué cosas te gustaría que cambiarán?

Para analizar el discurso generado tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión se optó por el *Análisis Sociológico del Sistema de Discursos* (ASD). Este tipo de análisis requiere una aproximación a la realidad social, que mantenga cierto grado de coherencia interna y que conlleve al desarrollo de la interacción social de los interlocutores de la investigación (Conde, 2009).

Así, el objetivo de esta técnica era producir un discurso que pusiera de manifiesto las posiciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza-aprendizaje en el marco del Plan Bolonia. La limitación de subjetividad se superó gracias al análisis de la “saturación del discurso” que se produce en el momento en que tras un determinado número de entrevistas y grupos de discusión el material recogido deja de aportar datos nuevos.

## **Resultados**

En el discurso analizado a través de los diversos estudios mencionados se identifican dos concepciones diferenciadas en relación a las metas de aprendizaje (Mayer, 2004): centradas en el aprendizaje del alumno o centradas en el profesor. En función del grado de adhesión a cada una de estas posturas encontramos que los profesores pueden situarse en distintas concepciones acerca del objeto de la docencia:

- A. Aprendizaje acumulativo. Aglutina el discurso de aquellos que intentan que todos los estudiantes sean capaces de acumular y reproducir los conocimientos que consideran básicos para superar su asignatura. Son personas que parecen mostrar su compromiso con el que aprende, pero

que se contradicen con afirmaciones que dejan aflorar una concepción implícita de enseñanza centrada en los contenidos.

- B. Aprendizaje significativo. Aglutina el discurso de aquellos que entienden el nuevo enfoque de la situación educativa universitaria como una transformación en las metas de aprendizaje, en las que es necesario conseguir que el alumno aprenda de forma significativa, para lo que deben tenerse en cuenta sus expectativas en la orientación hacia su desarrollo potencial.
- C. Aprendizaje centrado la formación integral de la persona. Aglutina el discurso de aquellos que han entendido que su función docente, como formadora, requiere ayudar a aprender de forma significativa para la transferencia en contextos y situaciones diferentes a los ámbitos en los que surge el aprendizaje. Ello implica su responsabilidad en facilitar el desarrollo potencial de la persona en todas las dimensiones: biológica, psicológica y social.

Tanto los resultados del estudio cualitativo, a través de los grupos de discusión y las entrevistas, como el trabajo de recogida de los resultados de las reflexiones que se ha realizado en las diferentes comunidades docentes de aprendizaje, manifiestan una configuración social del discurso de los profesores en relación a las variables introducidas por Bolonia en la función docente. Los resultados parecen evidenciar que la forma de entender el aprendizaje tiene repercusiones directas en la planificación y con ello en el desarrollo de la función docente.

Con respecto a las metas de aprendizaje, el discurso se manifiesta en tres posiciones discursivas diferentes asociadas a la orientación de las metas de aprendizaje: Aprendizaje acumulativo, aprendizaje significativo y aprendizaje centrado en la formación integral de la persona

Existe una primera posición discursiva en la que la meta de aprendizaje se centra en el contenido a aprender. En esta opción se aglutina el discurso de los profesores que se reconocen expertos en su materia. Su meta es conseguir que los estudiantes reproduzcan un conocimiento por exposición al modelo (contagio) o por condicionamiento (premios, control...).

Esta meta de aprendizaje tiene consecuencias en la forma de entender la formación. Los profesores que reconocen la necesidad de formación, demandan que se les aporten “técnicas” que puedan aplicar. No obstante, también se incluye a profesores que siguen pensando que no necesitan formación, ya que consideran que son buenos conocedores de la materia y en la forma de exponerla a otros. Estos profesores responsabilizan a los estudiantes del fracaso cuando no aprenden, ya sea por su falta de capacidad para aprender o su desmotivación hacia ello.

La innovación para este grupo de profesores está vinculada a cambios que vienen impuestos desde fuera, cuya finalidad es “entretener” al

estudiante, algo que se puede conseguir variando las técnicas didácticas. En lugar de utilizar la exposición como forma de enseñanza, consideran apropiado utilizar nuevas tecnologías, casos, trabajos en grupo. Esta concepción de innovación tiene un gran coste personal y profesional, ya que al comprobar que a pesar de hacer el esfuerzo por aprender y cambiar nuevas formas de enseñar, el problema no sólo no se resuelve, sino que incluso se acrecienta (ya que el alumno cada vez exige más al profesor y hace menos por aprender) se produce un gran desgaste personal.

En la segunda posición se encuentran los profesores que consideran que es necesario un cambio metodológico en las aulas universitarias y que necesitan formación. Entienden la innovación como cambio hacia nuevas metodologías, sin tener en cuenta cuál es el objetivo real del cambio. En alguna ocasión, reconocen que más que impartir contenidos lo que deben hacer es modificar su forma de entender el aula y lo que allí acontece.

En tercer lugar, se encuentran los profesores que entienden que el conocimiento no se puede abarcar desde una sola posición y que hay que ampliarlo en colaboración y co-creación con otros, trabajando en comunidad (Tobón, 2017. Desde este posicionamiento no se prioriza ser experto en algo o tener un proyecto propio, sino comprometerse y ser responsables formando parte de una comunidad. Aquellos que defienden la meta de aprendizaje centrada en el que aprende, consideran necesaria la formación permanente y la reconocen como un espacio en el que puedan, junto a otros (profesores, expertos,..) aprender a ayudar a aprender en un proceso continuo y en revisión. No buscan “recetas” sino un espacio, en el que junto a otros, puedan construir un conocimiento que les capacite para realizar la tarea en la que están comprometidos.

Al situarse en esta concepción reconocen la innovación en relación a unos objetivos claros que quieren conseguir, para alcanzarlos necesitan hacer cambios, no sólo individualmente sino en colaboración. Por ello requieren espacios que faciliten el encuentro entre ellos o con otros profesores o expertos que les ayuden en el proceso en el que se impliquen. Reconocen la importancia de tener autoridad para que los estudiantes cumplan con su trabajo autónomo, para poder aprovechar el aula para avanzar en su desarrollo potencial, aclarando conceptos, generando nuevos retos de aprendizaje y potenciando el aprendizaje colaborativo.

Se reconoce, que después de un tiempo de rodaje de los planes de estudio, es el momento de revisarlos, siendo los profesores con experiencia, en esta nueva forma de ayudar a aprender los que más pueden aportar en esta revisión.

## **Discusión**

Si el profesor quiere ayudar al que aprende a que se responsabilice de su aprendizaje, debe identificar en primera instancia cual es la meta de aprendizaje, su nivel de significación psicológica y cognitiva (motivación hacia ella, conocimientos y estrategias para conseguirla).

La formación universitaria implica un compromiso en potenciar el aprendizaje autorregulado, constructivo y colaborativo, minimizando al máximo el aprendizaje por imitación y condicionamiento. Sólo, cuando los que enseñan potencian su metacognición y aprendizaje autorregulado, poniendo conciencia en cómo ellos aprenden a enfrentarse a tareas complejas y no de simple imitación o reproducción, pueden entender la necesidad de hacer un cambio real de metas de aprendizaje. En la mayoría de los casos esto implica que los profesores se comprometan con una formación que les ayude a tomar conciencia de ello para llegar a alcanzar su desarrollo potencial como docentes (Vega, De Dios Alija, & Fernández, 2016).

La universidad debe ser un contexto que invite y favorezca el aprendizaje constructivo y de colaboración, ofertando espacios y tiempos de coordinación (Tobón, 2017). Los enseñantes deberán tomar decisiones conjuntas en el diseño de tareas de aprendizaje potencialmente significativas para los estudiantes, facilitando y potenciando el pensamiento formal. Tareas que para su abordaje requieren de conocimientos interdisciplinares, y que por tanto implican a varias materias y profesores.

No son los temarios los que deben dirigir el aula, sino los retos de aprendizaje en los que están comprometidos todos. El estudiante universitario tiene que encarnar experiencias, vivencias diferentes, que le llevan a lugares diversos. Es necesario que afronte tareas que requieran conocimientos para alcanzar objetivos. Tiene que ser capaz de mejorar su competencia en conocer, hacer, decir, aplicar, transformar, diseñar, crear. No se trata de aprender a estudiar para conocer, se trata aprender a tomar decisiones responsables, dialogar, debatir defendiendo posturas argumentadas en base a conocimientos fundamentados en aportaciones científicas.

Esta transformación del contexto de aprendizaje implica que el estudiante entienda que fuera del aula debe hacer un trabajo autónomo, esforzándose en comprender, seleccionar y relacionar información nueva en relación a la que ya posee. Y en clase, aportar ideas, cuestionar para poder colaborar con otros en la construcción compartida del conocimiento (Santiago & Bergmann, 2018). El estudiante no va a hacer este cambio si no entiende porque está así planteado y si no se le ayuda a hacerlo. Son los profesores, como grupo coordinado (vertical y horizontalmente) los que tienen que hacer posible esto. Son ellos los que tienen la tarea de que el estudiante pueda

entender lo que son los créditos presenciales y no presenciales.

Unido a la concepción de aprendizaje, es necesario que el profesor tome conciencia de su motivación hacia la docencia. Si el profesor llega a entender que su motivación debe ser de logro centrada en el aprendizaje y no solo en el conocimiento, comprenderá por qué los estudiantes se orientan por una motivación extrínseca (aprobar o suspender), en lugar de intrínseca (propio desarrollo personal) a la hora de aprender.

## **Conclusión**

Del análisis de las concepciones de los docentes sobre la formación universitaria se extrae como conclusión que aún es necesario aclarar el concepto “enseñanza centrada en el que aprende. Parece evidente que puede lograrse un avance en este sentido, generando tiempos y espacios de reflexión y trabajo conjunto entre los académicos, en los que surjan proyectos innovadores que fomenten el verdadero aprendizaje. La co-creación y colaboración en comunidades docentes de aprendizaje, en las que el propio docente se contempla a sí mismo y a los demás como aprendiz, son esenciales en este proceso.

La identificación de las concepciones de aprendizaje del profesorado y su incidencia en su función docente pueden orientar el diseño de un plan de formación y transformación que sea coherente con las pretensiones del actual Espacio Europeo de Educación Superior. El docente que busca una transformación, necesita involucrarse en un proceso de formación experiencial que le permita cuestionar y modificar el significado de su práctica académica. Participar en comunidades docentes de aprendizaje se reconoce como praxis valiosa y necesaria para transformar las creencias y convicciones sobre el proceso de enseñanza en la universidad, garantizando la reflexión sobre el aprendizaje, la formación, la responsabilidad y la toma de decisiones de los profesores en su contexto natural.

Como limitaciones del estudio y por tanto objetivos de futuras investigaciones deberá profundizarse en la manera en que los docentes pueden ayudar a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Para ello además de reflexionar sobre los propios propósitos que persigue en la docencia, cada profesor deberá comprender como puede ayudar a sus alumnos a identificar las metas de aprendizaje y el nivel de significación psicológica y cognitiva que estas tienen. Será necesario por tanto, analizar las motivaciones, los conocimientos que se precisan y las estrategias para conseguirlas.

Es necesario que los académicos comprendan que se hace innovación en relación a un propósito, una meta clara materializada en unos resultados de

aprendizaje. Los docentes cuya meta sea la de guiar al que aprende, serán capaces de colaborar para que cada persona avance en su desarrollo potencial como ser humano y en su tarea de ser socialmente responsable como ciudadano y profesional.

## **Referencias**

- Amo D., Santiago R (2017) *Learning Analytics La narración del aprendizaje a través de los datos*. Barcelona Universitat oberta de Catalunya
- Anderson L.W., Krathwohl, D.R. Bloom , B. S. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- ATC21. (2015) Assessment and teaching of 21st century skills. Recuperado de <http://www.atc21s.org/project-papers.html>
- BB. DD SPI: Posición15/258 (editoriales extranjeras) Wolters Kluwer ICEE 17.060
- Bevilacqua, A., y Santiago, R. (2019). The Flipped Learning approach: quantitative research on the perception of Italian teachers. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 405-422. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25174>
- Bergmann J. & Sams, A. (2012) *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education (ISTE)
- Bodenhause, G. V.; Peery, D. (2009) Social Categorization and Stereotyping In vivo: The VUCA Challenge. *Social and Personality Psychology Compass*, 2. Wiley online library.
- Borko, H., Jacobs J, y Koellner K. (2010), Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. In Peterson, P., Baker, E. y McGraw, B. (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, vol. 7, 548-556.
- Bruner, J. (1999) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carr, W., Kemmis, S (1987) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.



- Castañeda, L. y Adell, J. (2011): El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca* (83-95). Alcoy: Marfil.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Darling Hammond, L (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Dios Alija, T. (2018). *Responsabilidad de la persona y sostenibilidad de las organizaciones*. Madrid: Editorial UFV.
- Escudero, J. M. (2009) Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica, en de Puelles Benítez (coord.) *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escudero, J.M., Martínez, B. (2016) La formación continuada del profesorado: precisiones, propuestas y advertencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 48-51.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004) The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE Publications*, 5 (1), 87-100
- Karm, M. (2010) Reflection tasks in pedagogical training courses International, *Journal for Academic Development* , 15.
- Margalef, L. Álvarez Méndez (2005) La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Enseñar para un aprendizaje significativo para la transferencia*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Medina Moya JL y cols. (2016) *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mezirov, J. (2000) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

- Pozo, I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.
- Sánchez-Compañá, M.T., y Sánchez-Cruzado, C. (2019). Design and Validation of a Questionnaire in Order to Assess the Adaptation of Educational Practices to the Flipped Learning Model. *Revista Aloma Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 37(2), 25-33.
- Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Educación.
- Santiago, R.; Díez, A.; Andía, L.A. (2017) *Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Cataluña: Editorial UOC.
- Schmoker, M (2004) Tipping Point: From Feckless Reform to Substantive Instructional Improvement. *Phi Delta Kapan*, February, 424-432.
- Stoll, L y Louis, K. S (2007) *Professional Learning Communities. Divergentes, Depth and Dilemas*. New York: Open University Press.
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life*, 1(1), 9-35.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2014). A motivational analysis of teacher beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (191-211). New York: Routledge
- Zabalza, M.A.; Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54
- Van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J., y Kester, L. (2019). Effects of Flipping the Classroom on Learning Outcomes and Satisfaction: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- Vega, 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*. Madrid: Wolter Kluwer.
- Vigotsky, L.S. (2006) Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela, 45-60.