

Una investigación colaborativa interuniversitaria para repensar un modelo docente comprometido con el cambio educativo

Elia FERNÁNDEZ-DÍAZ, Prudencia GUTIÉRREZ-ESTEBAN
y Lorea FERNÁNDEZ-OLASKOAGA

Datos de contacto:

Elia Fernández Díaz
Departamento de Educación
Universidad de Cantabria
Avda. de los Castros, s/n.
Santander, España
Teléfono: (+34) 942 201 161
E-mail: fdiazem@unican.es

Prudencia Gutiérrez Esteban
Departamento de Ciencias de la
Educación
Universidad de Extremadura
Avda. de Elvas, s/n
Badajoz, España
Teléfono: (+34) 924 893 00
E-mail: pruden@unex.es

Lorea Fernández Olaskoaga
Departamento de D.O.E.
Escuela Universitaria del Profesorado
Donostia-San Sebastián
Universidad del País Vasco UPV-EHU
Plaza de Oñati, 3
San Sebastián, España
Teléfono (+34) 943 018 066
E-mail: lorea.fernandez@ehu.es
Recibido: 9/1/2015
Aceptado: 16/2/2015

RESUMEN

El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto para fomentar la colaboración entre noveles investigadoras de diferentes universidades, con el objeto de repensar y mejorar nuestras prácticas docentes. En este artículo abordamos una nueva fase de investigación dirigida a consolidar nuestro compromiso e implicación en la creación de puentes entre la Universidad y la Escuela. Los resultados de la investigación muestran los hallazgos y dificultades de un proceso de transformación de nuestras aulas en el que se logra favorecer la interrelación entre diversos agentes y contextos.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes, Innovación educativa, Investigación-acción colaborativa, Tecnología educativa.

Inter-university collaborative research to re-design a teaching model committed to educational change

ABSTRACT

This paper is part of a research project that promotes collaboration between young researchers from different universities. Its aims are to review and improve our daily teaching practices. We focus on a new phase aimed at strengthening our commitment to and involvement in building bridges between the university and the school. The research results show the findings

and difficulties related to practical changes in order to improve interaction between various agents and contexts.

KEYWORDS: Teacher Education, Educational Innovations, Collaborative Action Research, Educational Technology.

Introducción

En nuestra trayectoria profesional, hemos conseguido generar y consolidar un contexto de trabajo para fomentar el intercambio de experiencias entre investigadoras noveles de diferentes universidades. En el año 2012, la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) nos concede una subvención para la realización del *Proyecto de investigación para reflexionar sobre la mejora de la docencia universitaria*, surgiendo, gracias a esta coyuntura, el escenario de reflexión compartida sobre la práctica docente en el que actualmente nos hallamos inmersas y que describimos a continuación.

En la fase inicial de la investigación, partimos de la negociación de un modelo de colaboración orientado hacia la explicitación de un enfoque crítico en el uso de las tecnologías en el contexto educativo. Como se puso de manifiesto en trabajos anteriores (Fernández-Díaz, Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2014), es preciso potenciar la revisión y el cuestionamiento de la propia práctica docente a propósito de la reflexión sobre las innovaciones en las escuelas, para poder protagonizar la gestión del cambio educativo, evitando asumir modelos impuestos externamente. Por estas razones consideramos prioritario trazar un rumbo para que el futuro profesorado pueda repensar su papel en la multifalfabetización crítica del alumnado (Gutiérrez-Martín, 2008; Twining *et al.*, 2013).

Asimismo, en nuestro diseño inicial del proyecto asumimos un compromiso para mejorar la dinámica de reconstrucción del conocimiento, así como para incrementar la apertura de nuestras propias aulas más allá del propio contexto universitario, mediante la reformulación y contextualización creativa de experiencias de transformación del aula universitaria en ágoras o asambleas de trabajo para discutir y permitir la confrontación de perspectivas en torno al rol investigador docente (Álvarez, Silió y Fernández-Díaz, 2012).

Tras el análisis realizado sobre el proceso de diseño y reflexión compartida en torno a las innovaciones en nuestra práctica docente, comenzamos en el año 2014 una nueva etapa en la que consolidamos nuestro compromiso e implicación en la creación de puentes entre la Universidad y la Escuela. Para ello, consideramos pertinente repensar la revisión del modelo de colaboración docente a partir de las aportaciones de investigaciones, estudios y experiencias que suponen un

desafío al aislamiento docente universitario, que invitan a repensar otras formas viables de apertura, que reivindican la relación entre agentes y contextos diferentes, buscando una complicidad y sostenibilidad en las experiencias de transformación y que, en definitiva, problematizan las dificultades en el establecimiento de esas relaciones sin silenciar los inconvenientes, las controversias o los retrocesos, entre otros aspectos.

En esta nueva coyuntura, la revisión de experiencias de facilitación y/o acompañamiento de la Universidad en los procesos de cambio supone un punto de inflexión en la fundamentación de nuestro modelo de colaboración interuniversitaria con el objeto de desviar el eje del plano tecnológico y concentrar la reflexión en la mejora de la práctica educativa, en nuestro rol como docentes universitarios, en nuestro compromiso por contribuir a la provocación y en el cuestionamiento de lo institucionalizado.

En primer lugar, siguiendo la estela de la indagación y construcción de narrativas en la Universidad acompañando la investigación del alumnado en las escuelas (Pasegi, 2011; Souza, 2011; Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013; Sancho y Martínez, 2014), trazamos un nuevo rumbo con el propósito de flexibilizar el escenario de colaboración, soltando lastres de una etapa previa marcada por una rigidez y estandarización en el diseño de la implementación de innovaciones en nuestra práctica, así como por la escasa repercusión y transferencia de los aprendizajes acontecidos en el aula universitaria a las situaciones de reflexión sobre las vivencias en las escuelas.

En segundo lugar, la reflexión en torno a las experiencias de facilitación de las innovaciones en las escuelas (Hernández, 2008) nos ha permitido repensar nuestro modelo de colaboración para trazar una nueva ruta desde nuestro compromiso e implicación activa en la creación de puentes entre la teoría y práctica educativa, con el objeto de acompañar el cambio en las escuelas. En este sentido, ampliamos nuestra formación desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo desviando la mirada del uso de la tecnología para centrarla en el intercambio de reflexiones sobre el desarrollo e innovación curricular a través de diferentes lenguajes y medios. Asimismo, fruto de la revisión teórica mencionada, consideramos la conveniencia de redefinir y contextualizar nuestra práctica en torno a las ágoras para garantizar la reconstrucción del conocimiento, convirtiéndolos en espacio de conversación y narración.

Finalmente, repensamos nuestro papel en el acompañamiento de los procesos de innovación educativa, desde la mejora del establecimiento de contextos para sostener el intercambio de experiencias entre la Universidad y la Escuela y por ende, de los propios procesos de cambio. Las resonancias (Anguita, 2009) o evocaciones de las inquietudes, dificultades y problemas institucionales, generadas

en contextos externos, nos permiten evidenciar la necesidad o urgencia de huir del reino de taifas y ampliar el intercambio de experiencias en nuestro proceso de mejora. Igualmente, se pone de manifiesto la idoneidad de compartir el acompañamiento con otros agentes implicados, a partir de la revisión de las aportaciones de experiencias promovidas para la participación de la Universidad en redes de innovación que cuentan con la colaboración de los centros de formación permanente del profesorado, tales como las del *Grupo RIECU* de la Universidad de Córdoba (Mérida, González y Olivares, 2014) o las promovidas entre el grupo de *La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo* de la Universidad de Barcelona, anteriormente aludidas y el *CEP* de Sevilla (Zapata y Marcos, 2014).

En este escenario de consolidación, externalización y redefinición de prioridades en torno a la colaboración interuniversitaria, se fragua una nueva fase de investigación, que presentamos en este artículo, con el propósito de promover y acompañar espacios y encuentros entre la formación inicial y permanente del profesorado; una nueva ruta guiada por los interrogantes que a continuación detallamos:

- ¿Qué significados compartidos pueden identificarnos como docentes comprometidas en la mejora de nuestra práctica?
- ¿Cómo podemos transformar las aulas universitarias para abrirlas a otros contextos?
- ¿De qué forma podemos lograr acompañar el cambio en las escuelas sin silenciar otras voces?

Diseño del proceso de investigación

Participamos en esta experiencia tres profesoras del área de Didáctica y Organización Escolar de tres universidades españolas (Universidad de Cantabria, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea y Universidad de Extremadura). Asimismo, interviene en la investigación el alumnado de las diferentes asignaturas que impartimos en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, si bien con distinto nivel y profundidad en función de las fases de la investigación.

Por lo que al diseño metodológico se refiere, estimamos la conveniencia de trazar un proceso de investigación-acción colaborativa dentro del amplio paradigma de la investigación cualitativa, dado que la finalidad esencial de la colaboración docente interuniversitaria era generar un contexto de trabajo con el propósito de introducir cambios en nuestra práctica docente y consolidar nuestra reflexión en el curso de las acciones ideadas (Colmenares, 2012; Fernández-Díaz y Calvo, 2013; Sherab, 2013). No obstante, como consecuencia de la flexibilidad y pro-

fundidad que caracteriza a este tipo de metodología, se han ido arbitrando modificaciones en el diseño a medida que la investigación transita desde una fase inicial o de diseño (fase I) a una fase de profundización (fase II), como se advierte en la síntesis recogida en la Tabla 1.

	<i>FASE I (2012-2014)</i> Semanas (S): 1-72	<i>FASE II (2014-2016)</i> Semanas (S): 73-144
Acciones	Reflexión colaborativa. Formulación de principios de procedimiento.	Formación en experiencias de acompañamiento y revisión de la fase I.
	Planificación de ágoras internas y externas.	Realización de estancias de investigación; establecimiento de contactos universidad-escuela.
	Desarrollo de las prácticas del alumnado.	Diseño del proyecto de mejora docente a través del intercambio de experiencias sobre proyectos.
	Recapitulación: informe y difusión.	Consolidación de relaciones; Planificación del seguimiento <i>on line</i>
Técnicas de recogida de información	Observación participante; <i>e-research</i> .	Observación participante; <i>e-research</i> ; grupos de discusión.
	Diarios, foros de seguimiento y grupos de discusión.	Diarios, grupos de discusión, intercambio de relatos; entrevistas a facilitadores.
Análisis de información: Categorías (C)	Competencia digital, trabajo colaborativo, construcción del conocimiento, relación pedagógica.	Reformulaciones sobre innovación, trabajo colaborativo, construcción guiada del conocimiento, relación pedagógica.
	Reflexión sobre la mejora.	Reflexión sobre la mejora: modelos formativos (C1), resonancias (C2), dilemas (C3).
 Alumnado Profesorado		

Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico en las distintas fases de la investigación.

En cuanto a las técnicas de recogida de información, es preciso destacar la modificación del diseño inicial, tecnológicamente mediado, para albergar técnicas presenciales en la toma de datos sobre la actividad del alumnado a medida que la investigación avanza: junto a la *e-research* inicialmente realizada en torno a la observación de la producción de los blogs y las restantes actividades multimediales, se introduce la realización de grupos de discusión presenciales. Por otro lado, en la recogida de información sobre el proceso de reflexión del profesorado, las técnicas narrativas y las entrevistas con facilitadores externos vienen a complementar nuestras principales técnicas (diarios y grupos de discusión), así como a superar las dificultades en el acopio de datos de un proceso inicialmente caracterizado por una dispersión de herramientas.

En lo que respecta al análisis de la información, huelga matizar, igualmente, la constatación de determinadas modificaciones en la categorización inicialmente definida, fruto de la evolución de las fases de la investigación, tales como la formulación de unas subcategorías para mejorar el análisis del quehacer docente. Si bien en otros trabajos anteriores hemos profundizado tanto en la descripción del diseño metodológico como en el análisis del aprendizaje del alumnado (Fernández-Olaskoaga, Fernández-Díaz y Gutiérrez Esteban, 2014), en este artículo nos centraremos en el análisis de las categorías directamente relacionadas con la mejora del proceso de transformación de la práctica de las investigadoras noveles.

Reflexión sobre el desarrollo del proceso

Reflexiones iniciales sobre el modelo formativo

En la planificación inicial del proceso de colaboración estimamos conveniente intercambiar y analizar buenas prácticas existentes, encaminadas a ejercitar el cuestionamiento del quehacer docente mediante un proceso tecnológicamente mediado, utilizando diferentes lenguajes y medios. Una vez definidos los espacios de intercambio, acometimos el proceso de reflexión en torno a unos principios de procedimiento sobre el uso de las tecnologías en las aulas, susceptibles de orientar y transformar nuestra acción docente. Para ello realizamos una reflexión individual y una discusión ulterior *on line* para negociar conjuntamente nuestro papel como facilitadoras del aprendizaje del alumnado en general, y como mediadoras de la visión crítica en el uso de las tecnologías, en particular.

P1: (...) Podríamos plantear a los alumnos que recojan lo que consideren una buena práctica, para que nos cuenten buenas prácticas que hayan experimentado durante su periodo de escolaridad obligatoria. Incluso se puede hacer una reflexión en torno a lo que no son buenas prácticas y cómo tratar de mejorarlas... Para conseguir experiencias de este tipo podríamos pensar en un principio de procedimiento formulado de esta manera, por ejemplo: Reconstruiremos en el aula, junto al alumnado, el conocimiento sobre la tecnología en la enseñanza, creando significados comunes (...). Además estos espacios podrían ser conversaciones iniciadas en el aula que luego se enriquecen y expanden por el uso de las TIC (...)

P2: Lo veo un poco abstracto, quizás si concretamos sobre algo más el principio, incluyendo que será sobre las buenas prácticas ¿Qué os parece? [Grupo de discusión, C1_S8].

Concluida la discusión inicial en torno a los principios de procedimiento, realizamos un informe parcial para perfilar el marco de actuación a partir de una vi-

sión compartida, crítica y creativa del uso de las tecnologías en la docencia y en la investigación. Este marco común de actuación nos permite dibujar un recorrido común; consensuamos introducir la reflexión sobre la práctica a través del seguimiento de las acciones ideadas y del cuestionamiento del papel de las tecnologías en la transformación y mejora de nuestra actuación en el aula.

Resonancias primigenias en torno a la apertura del aula

Uno de los principales hitos del proceso de colaboración inicial estriba en el diseño de ágoras como espacios a reinventar en cada contexto, para posibilitar la transformación de la dinámica habitual de transmisión unidireccional del conocimiento en el aula universitaria, diversificando las modalidades de espacios de trabajo y enriqueciendo el intercambio de conocimiento entre las universidades participantes.

Junto a las asambleas previstas en cada contexto universitario o ágoras internas, desarrollamos ágoras externas, es decir, espacios de debate para la toma de decisiones sobre la innovación educativa en los que participa el alumnado de diferentes universidades (realizados de forma síncrona o asíncrona). Aunque en el trabajo anteriormente mencionado analizamos el desarrollo de las ágoras, así como las implicaciones del aprendizaje tecnológicamente mediado, procede en este punto detenerse en el proceso de transformación docente. Fundamentalmente, la reflexión conjunta de las investigadoras sobre el desarrollo de la experiencia a través de los grupos de discusión nos permitía intercambiar las principales dificultades, así como reconstruir conjuntamente las modificaciones en nuestra práctica.

P1: (...) Como comentamos al principio, en mi clase vimos la película Hoy empieza todo para promover la identificación de diferentes enfoques curriculares en la práctica educativa y analizar la opción de un enfoque curricular crítico, entre otras cuestiones. Teníamos previsto intercambiar on line las reflexiones en torno al film, pero me entraron dudas, hasta tal punto que decidí detenerme completamente antes de lanzar la actividad. Muchos de los alumnos me comunicaron que la película era demasiado lenta, que les había resultado un tostón espectacular... Así que me paré por completo, porque eso de dejar la huella en la red con comentarios negativos... Me ha causado un bloqueo del que no he conseguido salir todavía... Me gustaría conocer vuestra opinión sobre el tema de volcar a Twitter el comentario de la película ¿Pensáis que debo retomarlo? Ahora estamos en la última fase, recapitulando y podría replantearla...

P2: (...) Es bueno pararse y pensar lo que hacemos, cuál es el objetivo (...) Tenemos que tener en cuenta que usamos Twitter de forma edu-

cativa y novedosa para la mayoría del alumnado; por lo tanto, se tienen que acostumbrar a dicho uso educativo y sobre todo en centrar la participación para recrear críticamente. Pienso que esto último cuesta verlo (...).

P3: Coincido con P2 en explicarles la difusión y potencial que aporta esta herramienta, para crear, compartir (...), mostrarles las redes y grupos de profesionales de la Educación (maestr@s, etc.) que aprenden e intercambian en la red... [Grupo de discusión, C2_S24].

A medida que fuimos avanzando y contrastando nuestra reflexión en contextos formativos más amplios, sentimos la necesidad de incorporar otras voces en el aula y mejorar el análisis de las prácticas educativas, generando espacios de conversación con mayores potencialidades de repercusión en las escuelas, como pondremos de manifiesto en los próximos apartados.

Dilemas iniciales en nuestro proceso de colaboración

P3: Crear, ampliar los horizontes, proponer nuevas acciones, nuevas metas. Establecer líneas de trabajo, propuestas de acción... Pero que éstas sean lo suficientemente flexibles y abiertas que permitan la creatividad, la incorporación de nuevos elementos, el crecimiento, el intercambio... (...) Que los tiempos, las herramientas y los espacios que se empleen permitan incorporarse al Otro, a lo que yo he venido pensando, leyendo, experimentando, vivenciando... Crear un Nosotros (yo con los Otros). Esto es posible gracias a planteamientos más abiertos, más interesados en la finalidad de los aprendizajes (qué queremos como nosotros, como grupo) en este recorrido, sin la obsesión permanente por el producto final que se elabora y/o las restricciones espacio-temporales que a veces marcan las programaciones [grupo de discusión, C3_S48].

Nuestra primera fase de la investigación culmina en un ciclo de revisión centrado en repensar el papel que juegan las herramientas en nuestro proceso de colaboración, en la transformación y mejora de la práctica docente y, por último, en la reflexión continua sobre la acción. Asimismo, perfilamos en su desarrollo el proceso de expansión hacia otros escenarios y contextos, la toma de conciencia de las dificultades y las mejoras a trazar para el nuevo ciclo de acción.

Con el propósito de difundir los hallazgos encontrados, así como la experiencia de innovación desarrollada, revisamos, asimismo, los posibles escenarios y comunidades de práctica con los que intercambiar nuestras vivencias. En el proceso de toma de decisiones se ponen de manifiesto las limitaciones de las investigadoras noveles en la divulgación del conocimiento. Aunque experimentamos la necesidad de compartir y expandirnos, las cortapisas del contexto universitario y

el sistema de acreditación o promoción interna nos frenan a realizar la apertura. De esta forma, repensamos los dilemas que surgen en cuanto a la producción y expansión del conocimiento en el ámbito universitario, que en nuestro caso se concretan en la controversia generada sobre la conveniencia de mantener públicos o privados nuestros espacios de reflexión.

Reflexiones en la nueva ruta: modelo formativo, resonancias y dilemas

No obstante, el creciente compromiso asumido en torno a la expansión de nuestra red para poder nutrirnos del intercambio de experiencias, caminando y mejorando junto a otros docentes, nos hace priorizar la necesidad de apertura y visualización en el escenario *on line*. En virtud de la participación en espacios externos, mientras avanzamos en el proceso de difusión vamos compartiendo nuestros logros, hallazgos y controversias en entornos más amplios.

Si bien nuestras reflexiones iniciales iban encaminadas a explicitar la esencia de un enfoque crítico que nos permitiera orientar el proceso de cambio, los interrogantes denotaban un interés excesivo por la línea tecnológica. Es entonces cuando ese ¿cómo mejorar la integración de las tecnologías? empieza a tornarse en la búsqueda de unos significados compartidos en nuestro compromiso por establecer puentes entre la Universidad y la Escuela para lograr la sostenibilidad en las innovaciones.

De esta forma comenzamos a encontrar *resonancias* en otros procesos de facilitación y acompañamiento, anteriormente mencionados en la introducción del artículo, que nos sirven para orientar la mejora de nuestro papel como investigadoras noveles en la promoción del cambio en las escuelas; otras voces que nos ayudan a transitar hacia un modelo más amplio de colaboración docente interuniversitaria capaz de mostrar avances, no solo en la transformación de nuestra práctica docente y en la construcción del conocimiento de nuestro alumnado, sino en garantizar el eco de la transformación directamente en las escuelas, a partir de la externalización de la colaboración y de la implicación de otros agentes interesados. Paralelamente, el distanciamiento de la acción nos permite encontrar en esas resonancias nuevas propuestas para generar espacios de investigación en el aula. Era necesario dar un salto y poner el énfasis en el desempeño del rol investigador como futuros docentes, buscando el cuestionamiento del enfoque subyacente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la planificación de esta nueva ruta, anticipamos dilemas comunes a otros recorridos de facilitación y acompañamiento en virtud del intercambio de experiencias propiciado en reuniones y seminarios de trabajo con redes externas, así como en los eventos organizados por la AUFOP, en los que se posibilitan espacios

específicos para repensar las resistencias en el ámbito del desarrollo e innovación curricular.

P1: (...) El vértigo a no tener todo previsto en el aula, embarcarnos en un viaje donde no existe una ruta predefinida, donde la incertidumbre es una constante y donde hemos de acostumbrarnos a ir poco a poco venciendo los miedos a las críticas de otros docentes, las cortapisas de la inspección, etc. Ello supone desviar la mirada de la obsesión por la planificación a la búsqueda de un aula como espacio de aprendizaje compartido, un currículum en la acción que se reconstruye diariamente, en la medida en que escuchamos las voces de cada ser individual en el aula y generamos cohesión e identidad grupal. (...) Porque aunque nada esté previsto en la maleta del docente... la experiencia vivida podrá analizarse y difundirse, toda vez que la documentación del proceso constituye una pieza esencial para dejar una estela irrepetible en cada contexto específico [Grupo de discusión, C3_S105].

Finalmente, en estos encuentros en los que intervienen otras voces (profesorado del ámbito escolar y universitario, asesores, etc.) de contextos geográficos diferenciados pero con un interés común en acompañar el cambio en las escuelas, aprovechamos para perfilar las bases para el próximo ciclo de actuación, en el que pretende iniciarse una ruta sin fin para poder fraguar una red de intercambio de experiencias entre diferentes islas de innovación, y cuyo diseño hemos avanzado en la Tabla 1.

Hallazgos, limitaciones y prospectiva

La reflexión en torno a las acciones desarrolladas de manera conjunta ha hecho posible que hayamos redefinido nuestro modelo de mejora docente en virtud de los hallazgos y de las propias lagunas del proceso. A continuación trataremos de sintetizar nuestros avances a partir de la respuesta a los interrogantes formulados en esta nueva fase de la investigación.

En primer lugar, pudimos negociar un punto de partida para que el diseño de las acciones estuviera fundamentado con el propósito último de poder generar conocimiento a partir de la reflexión sobre la acción (James, 2012). La elaboración de los principios de procedimiento nos ha permitido partir de una revisión conjunta sobre el papel de las tecnologías en la transformación y mejora de nuestra propia práctica docente. No obstante, tras la revisión inicial del proceso comenzamos a detectar las principales dificultades en la formulación de nuestro diseño. Por un lado, nos encontramos con una sobrecarga excesiva de herramientas que había contribuido a dispersar nuestro propio proceso de reflexión y la toma de decisiones sobre la mejora de las acciones implementadas en el aula. Por otro

lado, tomamos conciencia de la necesidad de orientar nuestra nueva ruta trasladando el eje desde el plano tecnológico a la reflexión sobre el desarrollo e innovación en las escuelas, en nuestro compromiso por contribuir a la provocación y el cuestionamiento de las prácticas institucionalizadas.

En segundo lugar, nos planteamos la relevancia de generar un escenario repensando el aula universitaria para tender puentes entre la Universidad y la Escuela. El intercambio inicial de ágoras nos había permitido potenciar la reflexión compartida sobre la mejora de nuestra propia docencia, abrir el aula a otras voces y contextos para analizar buenas prácticas de innovación. De esta forma, logramos iniciarnos en la práctica de la universidad expandida (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2010) en la medida en que dotamos al futuro profesorado de un modelo que le permitía explorar el perfil investigador como parte del rol docente, en virtud de la interrelación entre contextos educativos. Sin embargo, a partir de las reflexiones realizadas en torno a la primera fase de la investigación cuando evidenciamos que la potencialidad e incremento de las interacciones no garantizaban el debate en profundidad de los conceptos para la búsqueda de significados y construcción conjunta (Gutiérrez *et al.*, 2011). Es por ello que en la fase actual hemos priorizado la redefinición del ágora como espacio de conversación donde asegurar los significados comunes en contextos compartidos y, por ende, la mejora de la relación pedagógica (Hernández, 2011).

En tercer lugar, destacamos la génesis de un férreo compromiso de colaboración conjunta como investigadoras noveles para poder consolidar una comunidad de práctica interuniversitaria en el futuro, con el propósito de realizar aportaciones a partir de la transformación de nuestro quehacer docente. De forma incipiente, hemos revisado críticamente el proceso con otras redes externas, en virtud de la participación en escenarios más amplios, si bien es largo el trayecto que nos queda por recorrer.

En este sentido, hemos podido mostrar los avances explicitando las controversias y dilemas en nuestro propio proceso de colaboración, así como rediseñando metodológicamente el escenario de trabajo ante la necesidad de huir del excesivo hermetismo y direccionalidad de los anteriores ciclos de planificación, repensando, de esta forma, nuestra propia obsesión por la planificación en el diseño. Asimismo, hemos naturalizado el lugar que ocupa el conflicto en la colaboración como una pieza indispensable desde lo positivo. No podemos diseñar prácticas ni entornos de trabajo entregando un puzzle donde cada pieza sea encajable en un lugar previsto, porque ello supone que ya tenemos una imagen del final, una respuesta dada, un recorrido creado; por el contrario, buscaremos redefinir la colaboración trazando un sendero en el que las piezas vayan uniéndose en el mismo proceso de negociación de los participantes, porque los intereses han de ser compartidos conjuntamente y no impuestos desde fuera (Cook, 2014). De esta forma,

logramos avanzar abonando el terreno para nuevos espacios de colaboración capaces de promover eventos pedagógicos abiertos a la irreductible singularidad de lo que ocurre, alimentados por la sorpresa y la incertidumbre en su propio contexto de funcionamiento (Atkinson, 2012).

En definitiva, en esta nueva ruta continuamos cuestionándonos sobre la facilitación de los procesos de cambio, apostando por la colaboración interuniversitaria. Un caldo de cultivo que pretende encontrar un rumbo en torno al qué, cómo y para qué compartir en la búsqueda de nuestro modelo docente.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, C., SILLÓ, G. y FERNÁNDEZ-DÍAZ, E. (2012). «Planificación, colaboración e innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria». *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 415-430.
- ANGUITA, M.S. (2009). ¿Cómo aprenden los niños y las niñas desde la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo? ¿Cómo aprenden los/as maestros/as? ¿Cómo aprende la escuela? ¿Cómo aprendo yo misma repensando mi trayectoria y reflejándome en las narrativas que acompaño? Recuperado el 10 de noviembre de 2014 de <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1886m.pdf>.
- ATKINSON, D. (2012). «Contemporary Art and Art in Education: The New, emancipation and Truth». *International Journal of Art and Design Education*, 31 (1), 5-18.
- COLMENARES, A.M. (2012). «Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 125-134.
- COOK, T. (2014). *Minding our Ps and Qs: Participation and Quality In Participatory Action Research*. Collaborative Action Research Network Conference: Connecting Researchers, connecting communities. Gateshead, UK.
- CORREA, J.M., JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E. y GUTIÉRREZ, L.P. (2010). «Elkarrikertuz: Indagar e innovar en la docencia universitaria. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida». *Tendencias pedagógicas*, 16, 107-130.
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, E. y CALVO, A. (2013). «Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 121-133.
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, E., CALVO, A. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2014). «Towards a collaborative action research to improve teaching practice». *Educational Action Research*, 22 (3), 397-410.
- FERNÁNDEZ-OLASKOAGA, L., FERNÁNDEZ-DÍAZ, E. y GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. (2014). «La colaboración docente como base para la innovación y la investigación en los entornos de aprendizaje con TIC». *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 303-322.

- GUTIÉRREZ, P., YUSTE, R., CUBO, S. y LUCERO, M. (2011). «Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la Educación». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (1), 180-194.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2008). «Participatory action research as a strategy for media literacy». En GUTIÉRREZ MARTÍN, A. y TORREGO, L. (eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society*. CARN Bulletin, 13, 61-65. Manchester: Manchester Metropolitan University and CARN.
- HERNÁNDEZ, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Indagat –Grup d’Innovació Docent per a afavorir la Indagació. Recuperado el 12 de noviembre de 2014, de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/20946>.
- (2008). «Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes». *Profesorado, Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>.
- HERNÁNDEZ, F. y JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E. (2013). «Investigación y formación, un proceso de acompañamiento». *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- JAMES, M. (2012). «An alternative of the objectives model: The process model for the design and development of the curriculum». En ELLIOT, J. y NORRIS, N. (eds.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: the work of Lawrence Stenhouse*. London: Routledge.
- MÉRIDA, R., GONZÁLEZ, E. y OLIVARES, M.A. (2012). «Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 447-465.
- PASSEGI, M. (2011). «Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación». *Revista de Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40.
- SANCHO, J.M. y MARTÍNEZ, S. (2014). «La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional». *Tendencias Pedagógicas*, 24, 225-240.
- SHERAB, K. (2013). «Strategies for encouraging behavioural and cognitive engagement of pre-service student-teachers in Buthan: an action research case study». *Educational Action Research*, 21 (2), 164-184.
- SOUZA, E. (2011). «Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación–formación». *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 41-56.
- TWINING, P., RAFFAGHELLI, J., ALBION, P. y KNEZEK, D. (2013). «Moving education into the digital age: the contribution of teachers’ professional development». *Journal of Computer Assisted Learning*, 29 (5), 426-437.
- ZAPATA, M.J. y MARCOS, M. (2014). «Acompañando la formación permanente del profesorado en torno a los proyectos de trabajo: la perspectiva de las facilitadoras». En A. CALVO, C. RODRÍGUEZ-HOYOS e I. HAYA, *Actas del XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Santander: AUFOP-Universidad de Cantabria, 927-936.