

# Repensar la docencia universitaria: la coordinación como estrategia para la innovación

*Susana Fernández-Larragueta y Monia Rodorigo*

*Universidad de Almería-España  
sfernan@ual.es - mr406@ual.es*

## Resumen

La sociedad posmoderna en la que vivimos exige a la educación superior profundas transformaciones tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el modus operandi de sus docentes. En este escrito, definimos los significados de los términos innovación y coordinación, describimos qué tipo de experiencias innovadoras se llevan a cabo actualmente en otras universidades y presentamos una experiencia docente realizada con el alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Almería, apostando por la coordinación docente y por un cambio epistemológico profundo de la enseñanza como elementos que impulsan y favorecen la innovación educativa.

**Palabras clave:** Innovación; Coordinación; Educación Superior; Educación Infantil.

## Rethinking University Teaching: Coordination as Innovation Strategy

### Abstract

The postmodern society we live in demands deep transformations to higher education, both in teaching and learning processes, as well as in their teachers "modus operandi". In this paper, we define the meanings

of innovation and coordination, we describe which kind of innovative experiences are currently held in other universities and we present a teaching experience carried out with students of Almeria University Child Education Degree, betting for teachers' coordination and a deep epistemological change of teaching as elements promoting and encouraging educational innovation.

**Keywords:** Innovation; Teacher's Coordination; High Education; Childhood Education.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad posmoderna en la que vivimos exige profundas transformaciones en las tareas docentes que incumben, especialmente, a la educación superior y a la formación inicial de los futuros maestros y maestras.

Una de las estrategias que, según la bibliografía específica (Hargreaves, 1996; Hargreavesy Fullan, 2014), se perfila como promotora de la calidad de la enseñanza y su sostenibilidad es la coordinación docente. Como profesoras universitarias, a pesar de comprender el potencial de cambio e innovación que genera la propia coordinación, somos conscientes de que es necesario crear un entorno propicio a través de acciones de cooperación que la incentiven y la fomenten para evitar que las transformaciones de la acción docente acaben definiéndose como innovaciones sin cambio (Rudduck, 1991).

Asimismo sabemos que el camino de la innovación, más allá del cambio, es arduo ya que supone que tanto docentes como estudiantes pasen de una cultura universitaria tecnócrata anclada en el individualismo, la privacidad y el monopolio del saber por parte del profesorado, a otra muy distinta, encaminada a fomentar el trabajo colaborativo y dialógico entre los docentes que permitan construir puentes de conocimiento relevante en el alumnado, como sujetos críticos.

El siguiente escrito, está elaborado en base a dos grandes bloques, un primer bloque de carácter teórico en el que, por un lado, reflexionaremos sobre la polisemia de los conceptos innovación y coordinación, abordándolos desde un planteamiento de educación inclusiva, integral y holística; y por otro, atenderemos al estado de la cuestión de lo que se ha hecho y se está haciendo en el ámbito universitario, en relación a la coordinación e innovación.

En el segundo bloque, de carácter práctico, expondremos la experiencia de innovación docente llevada a cabo en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Almería, en el que hacemos especial hincapié en el profundo cambio, conceptual y procedimental que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje para ser innovador, así como la necesaria colaboración consensuada y continua entre las docentes para su desarrollo.

## **1. LA COORDINACIÓN COMO ELEMENTO DE INNOVACIÓN**

El discurso pedagógico sobre la innovación en la escuela es muy antiguo, y en su devenir ha ido modificando su estructura fundamentalmente debido a que, pensar en innovar no es lo mismo que innovar en la práctica o, en palabras de Martínez Bonafé (2008) la innovación siempre se balancea entre “los deseos y las posibilidades en el campo social de la educación” (2008:79).

Esta realidad no podía ser muy diferente en la actualidad, en una sociedad posmoderna en la que los grandes metarrelatos de la historia ya no son realidades fijas e inamovibles (Lyotard, 2004) y en la que todo parece volátil, líquido y pasajero. De hecho, cuando hablamos de innovación nos encontramos con un término que a pesar de ser polisémico por naturaleza y compartir campo semántico con otros términos como cambio, Reforma, reformas y renovación, hoy en día, se aplica a múltiples y variados ámbitos: programas de cambio diseñados por la Administración Educativa para su implementación en la escuela; programas de adaptación para la convergencia europea de los títulos universitarios; introducción en las aulas de educación infantil, primaria, secundaria y universidades de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para el aprendizaje del alumnado; uso de herramientas informáticas en la docencia; proceso de cambio cuyos protagonistas son un grupo de profesores que analizan su realidad y toman decisiones para mejorar su práctica, etc. ¿Qué es entonces innovación?

Para la realidad educativa que nos ocupa compartimos con Martínez Bonafé la siguiente definición de innovación:

El deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas (2008:79).

Por lo tanto, podemos afirmar que la innovación es algo que nace y se desarrolla en el seno del trabajo de los docentes; es un proceso cultural con tiempos y formas variables; no puede entenderse como una acción puntual impuesta desde el exterior (existen en la bibliografía especializada suficientes evidencias que cercioran el fracaso del modelo de cambio basado en la imposición vertical); pero sobre todo debe afectar al contenido de la práctica educativa y no sólo al continente (Santos Guerra, 2006) de forma que, acabe siendo la respuesta a los cambios endémicos que tanto se han pedido y se solicitan a la escuela en los últimos años (Carbonell, 2006; Santos Guerra, 2006; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2009; Díaz-Barriga Arceo, 2012; Fernández-Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014). En palabras de Fernández-Larragueta y Rodorigo la escuela necesita de:

...una reestructuración profunda para afrontar críticamente dichos cambios sociales, por lo que se ha de fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores e inclusivos, donde las diferencias socioculturales se entiendan como oportunidades de aprendizaje (2015:188).

Una de las estrategias que la escuela puede utilizar para emprender los cambios profundos a los que está llamada en esta época postmoderna, a la vez que innovar y mejorar en las prácticas que allí acontecen, es la coordinación interprofesional.

De hecho, a pesar de que nuestra sociedad posmoderna se caracteriza por el auge de los valores individuales frente a los colectivos, en el ámbito educativo todos los discursos tanto administrativos como provenientes de las investigaciones llevadas a cabo (Cooper, 1988; Little, 1990; Goor, 1994; Fuchs y Fuchs, 1994; Hargreaves, 1996; Sánchez Blanco, 1998; Murillo Estepa, 2001; González González, 2008; Santos Guerra, 2010; Fuentes-Guerra Soldevilla, García Cabrera, Llorent García y Olivares García, 2012) parecen inclinarse en favor del trabajo colaborativo como opción para innovar en la escuela y cómo respuesta a las necesidades de un entorno cambiante y volátil. A este propósito, Santos Guerra afirma:

Coordinar lo que se hace antes o después es una exigencia [...]. Como el viaje a Ítaca del que habla el poeta Kavafis, hay muchos aprendizajes que se realizan mientras se navega. El viaje es, en sí mismo, una parte fundamental del empeño. Viajar es estar llegando. Se aprende a convivir, a decidir, se aprende a dialogar, a pensar, a trabajar, a esforzarse (2010:309).

Aunque los motivos por los que la coordinación entre docentes se valora positivamente son de muy diversa índole, López Hernández (2007) intenta abordar aquellos que considera más importantes y después de un análisis de los mismos, los podemos clasificar en dos grandes grupos que responden a otras tantas convicciones básicas: que colaborar resulta siempre provechoso para el trabajo de los profesionales de la educación y que el ejercicio de esta actividad constituye una característica positiva de la profesionalidad docente.

En la misma línea, siguiendo lo que Hargreaves (1996) planteaba hace ya dos décadas, numerosos son los beneficios que se pueden generar cuando los profesionales trabajan en equipo. La colaboración permite que los distintos profesionales implicados en el acto educativo, compartan con los compañeros sus fracasos y frustraciones en aras de salir del impasse que la duda y la falta de recursos tanto formativos como materiales les podría provocar. El trabajo de los profesionales aumenta su eficacia, puesto que la colaboración y la puesta en común evitan las duplicaciones de funciones y mejoran en consecuencia la eficacia de los esfuerzos de los profesionales implicados, permitiendo que éstos compartan cargas y responsabilidades haciendo que las tareas encomendadas a cada uno de ellos disminuyan.

A su vez, la puesta en común de temas relacionados con la acción profesional permite a los sujetos implicados reflexionar sobre su propia práctica, en razón de la retroalimentación que reciben de los compañeros y aumenta la posibilidad que tienen de aprender unos de otros ya que en el momento en el que una idea es analizada por más de una persona, los beneficios para todos los implicados se multiplican.

Desde estas dos perspectivas de análisis, a los mismos tiempos diferentes y complementarios, se llega presumiblemente a una misma conclusión, es decir, se sonsaca que es preciso colaborar en el ámbito educativo para un mejor desempeño de la tarea educativa.

## **2. LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD**

En el ámbito universitario, tanto la innovación como la colaboración docente son términos que han ido adquiriendo mucha relevancia en los últimos años, y especialmente a partir del curso 2003/2004, año en el que se pusieron en marchas las primeras experiencias piloto para la adap-

tación de los planes de estudios de las Universidades españolas al espacio Europeo de Educación Superior. En esta línea, múltiples han sido los estudios, tanto teóricos como aplicados, que han ido tratando el tema desde muy distintas perspectivas.

En primer lugar, podemos reseñar aquellos que se centran en la necesidad de innovar en las universidades (Zabalza Beraza, 2003; López-Yanes, 2004; García González y Troyano Rodríguez, 2009; Kunnaria y Ilomäkib, 2014; Fernández-Larragueta y Rodorigo, 2015), haciendo hincapié fundamentalmente en las posibilidades y limitaciones que enmarca el espacio de innovación y mejora de la docencia y en la formación del profesorado universitario como elemento clave para que la innovación sea real y duradera y no transitoria y superficial.

En segundo lugar, los estudios que presentan experiencias innovadoras (López Meneses, 2009; López Meneses, Cobos Sanchiz y Pedrero García, 2012; Marcelo, 2013; Nuez y Sánchez Suarez, 2014; Sullivan, Murphy y Fincham, 2015); aunque en la mayoría de ellos tan sólo se apuesta por la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria sin un análisis más profundo que implique la modificación o reestructuración de curriculum, contenidos, estrategias de evaluación frente a las de calificación, etc.

En tercer lugar, estudios acerca de la importancia de la colaboración docente en la universidad (Sánchez i Valero, Forés Miravalles, Sancho Gil y Ornellas, 2010; Torrego Egidio y Ruiz Esteban, 2011; Fernández Olaskoaga, Fernández Díaz y Gutiérrez Esteban, 2014), aunque la mayoría de ellos nazcan más del interés administrativo por la coordinación y apuesten por una colaboración docente que se asemeja a lo que Hargreaves (1996) definiría como colaboración artificial, mediada aún por culturas profesionales ancladas en experiencias de enseñanza y aprendizaje tradicionales.

Finalmente nos encontramos con experiencias de coordinación en el seno de las carreras universitarias (Bermúdez *et al.*, 2012; Sánchez Fernández, Rivo López y del Río Rama, 2012; Pareja Alcaraz, 2014) donde se resalta fundamentalmente la colaboración entre docentes de distintas pero complementarias asignaturas y el uso de las nuevas tecnologías de la información para facilitar dicho proceso, y en las que se trata fundamentalmente de construir, una vez más, modelos/recetas de actuación, esta vez “innovadores”.

La experiencia que vamos a presentar a continuación trata sin embargo, de presentar una experiencia que nace de la convicción pedagógica de que la escuela de hoy en día necesita de un cambio profundo, no sólo en las metodologías utilizadas por los profesores y en los instrumentos utilizados para desempeñar la tarea docente, sino también en su concepción ontológica y epistemológica, con la idea de provocar un cambio profundo que nace de un análisis pormenorizado de la realidad y de la actuación directa de unos docentes que modifican su actuación.

### **3. LA COORDINACIÓN EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

La mayoría de los docentes de nuestro país acepta y asevera que es necesario un cambio profundo en todos los niveles educativos. Sin embargo, como hemos podido averiguar en otras investigaciones que hemos llevado a cabo (Fernández-Larragueta y Rodorigo, 2012; Fernández-Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014), tradicionalmente los seres humanos tienden a resistir al cambio, privilegiando sus rutinas y el mantenimiento de un estado *quo* con el que están familiarizados, frente al posible riesgo que “supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad” (Monereo Font, 2010:586).

En las escuelas, también se refleja esta resistencia al cambio, inhibiendo así todo proceso de innovación y en el caso que nos ocupa en este escrito, limitando y dificultando la coordinación, el trabajo colaborativo, la reformulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la elección de contenidos relevantes y el proceso de evaluación.

Sabedores de la realidad planteada hasta el momento y comprometidos con una acción educativa emancipadora y holística hace ya unos tres cursos académicos un grupo de docentes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería, pusimos en marcha un ejemplo de Innovación Educativa.

Atendiendo a la realidad social y a lo que ésta demanda a la escuela, decidimos reflexionar sobre qué estábamos haciendo en las aulas universitarias y qué cambios debíamos incorporar, desde una perspectiva docente, para dar respuesta al nuevo contexto social, llegando a dos conclusiones básicas:

- a) La repetición reiterada de conocimiento científico-técnico sólo conlleva un aprendizaje memorístico por parte del alumnado que no incide en ningún cambio educativo futuro; este conocimiento científico-técnico sólo es relevante si el alumnado es capaz de utilizarlo para reformular las prácticas imperantes y socializadas en las que se ve inmerso; las escuelas y los futuros docentes tienen que aprender a interrogarse para abandonar la seguridad de la rutina y abrirse a la incertidumbre, deben buscar las respuestas a sus preguntas investigando rigurosamente, compartir sus preguntas y sus respuestas con los demás colegas y comprometerse para que, verdaderamente, la escuela se transforme a partir de sus inquietudes e indagaciones (Fernández-Larragueta y Roderigo, 2015).
- b) Los docentes de todos los niveles educativos, han trabajado y siguen trabajando de forma individual, separados de los demás y encerrados en sus aulas y sin apenas mediar palabra con sus compañeros. Algunos estudios (Blanco García, 2000; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Serrano Sánchez, 2010) afirman que las relaciones entre docentes y la comunicación interprofesional, son más fluidas en las etapas de educación infantil y primaria debido que históricamente se ha planteado como una tarea no sólo instructiva, mientras que en la secundaria, donde los profesionales que desempeñan su labor son especialistas en una materia concreta, la comunicación disminuye. En las universidades, indudablemente instituciones de mayor tamaño y especialización de los profesionales, la comunicación interprofesional y la coordinación entre docente -más allá de una coordinación formal que prevé la legislación y que se asemeja más a lo que Hargreaves (1996) define como colaboración artificial- de una misma titulación es, en la mayoría de las ocasiones, nula.

Por ello, decidimos centrar nuestro trabajo desde dos distintos -pero complementarios- ámbitos de actuación y reflexión: la reformulación del trabajo teórico y práctico de la asignatura en el aula, en aras de modificar y transformar las tradicionales rutinas en las que se ve anclado el proceso de enseñanza y aprendizaje de la academia; y el planteamiento dialógico y de puesta en común del trabajo docente, con el fin de construir conjuntamente un proceso de enseñanza y aprendizaje integral y holístico.

### 3.1 El trabajo en el aula: entre la teoría y la práctica

Para enfrentarnos a la primera de las dos conclusiones a las que llegamos cuando nos pusimos a reflexionar acerca de qué se estaba haciendo en las aulas universitarias, nos dimos cuenta de que el primer lugar de innovación en el que podíamos incidir eran las aulas en las que se estaban formando los futuros docentes. Así, en la planificación de la asignatura *Didáctica y Organización Escolar de la Educación Infantil II'* decidimos plantear el trabajo de aula desde una doble vertiente: por un lado, la construcción de la teoría relacionada con la asignatura, organizada en forma de claves de aprendizaje, a partir de la lectura de artículos científicos que proporcionan conocimiento para responder a actividades como: debates, reflexiones grupales, propuestas alternativas a aspectos teóricos, análisis de realidades escolares, etc.; por otro, el desarrollo de trabajos prácticos, en los que los estudiantes, en grupo, construyeran dialógica y colaborativamente, reflexiones teóricas y propuestas prácticas.

Se sustituyeron las tradicionales clases magistrales por espacios de debate y construcción de ideas, en las que el estudiante tenía que participar activamente en la conformación de su aprendizaje al tener que leer, pensar, construir y debatir su propia idea acerca de las temáticas propuestas y trabajadas, acercándonos a los contenidos académicos de la asignatura como si de algo nuevo y todavía por descubrir se tratara, favoreciendo el conflicto intelectual crítico y constructivo en el alumnado.

De la misma forma, y en función del avance del ritmo que iba imponiendo, no una planificación previa rígida y externa al proceso, sino la construcción del conocimiento, guiada por el docente, pero cuyos protagonistas eran en todo momento los alumnos y alumnas de nuestras clases, se fueron planteando las actividades prácticas. Nuestro propósito residía en que, además de construir el conocimiento relacionado con el ser docente, el alumnado pudiera interiorizarlo y utilizarlo para realizar una reflexión profunda sobre su ser docente y su propio posicionamiento frente a su futura profesión. Por ello, se propusieron dos trabajos prácticos grupales, uno relacionado con la labor del docente, la enseñanza y la función social de la escuela, y otro relacionado con el currículum, especialmente en relación a los contenidos y la evaluación, incitándoles por una lado, a conocer y reflexionar sobre la figura del docente, poniendo el índice sobre cuál es su función social en relación a las funciones de la escuela, y cómo es su perfil profesional, atendiendo a sus características profesionales, su formación y la función de la enseñanza que desarrolle;

y por otro, a reflexionar acerca de las metodologías activas, para después diseñar un Proyecto de Trabajo.

Finalmente, planteamos la evaluación de la asignatura intentando alejarnos una vez más, del modelo tradicional fundamentado en el esquema pregunta/respuesta tipo test o preguntas a desarrollar con respuestas directas en apuntes a modo de libro de texto, y apostado por la evaluación de la construcción de un conocimiento que va más allá de la reproducción de un texto memorizado, haciendo que la evaluación se convirtiera a su vez, en un instrumento de aprendizaje. Ésta se llevó a cabo a través la combinación entre los resultados de las dos prácticas de grupo presentadas, y de la elaboración de un escrito individual en el que, a partir de viñetas y extractos de textos científicos o periodísticos, se pidió al alumnado del segundo curso del Grado de Educación Infantil, que a partir del material propuesto, desarrollase un discurso y un análisis crítico acerca del tema o de los temas propuestos, utilizando el conocimiento académico trabajado y proponiendo alternativas a las realidades educativas presentadas. Esta forma de examinar al alumnado, además de propiciar el trabajo intelectual crítico, nos ha permitido ser un ejemplo para los y las futuros maestros y maestras de Educación Infantil, ya que, de esta forma, tendrán ejemplos concretos de cómo abarcar los conocimientos y la evaluación de su propio alumnado el día en que entren en un aula y se transformen en los principales responsables de la educación de niños y niñas.

### **3.2 El trabajo fuera del aula: un proceso continuo de diálogo y reformulación**

Modificar el trabajo de aula, en aras de una educación innovadora que pueda estimular e inspirar unos aprendices que el día de mañana opten, en su desarrollo profesional como docente, por una educación integral, holística e inclusiva era una tarea ardua pero necesaria que requería de compromiso, dedicación y capacidad de diálogo.

Así desde un primer momento, decidimos ir planificando el desarrollo de la asignatura conjuntamente, renunciando a hablar de objetivos de rendimiento que se expresan en términos de lo que se espera que el alumnado haya aprendido, y apostando, en cambio, por hablar de principios de procedimientos compartidos, entendidos estos como:

...el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentales del proyecto [docente]. Tratan, pues, de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del curriculum en acción (Martínez Bonafé, 1993:43).

Asimismo decidimos definir el contenido académico básico de la asignatura a través de claves de aprendizaje que se proporcionaban al alumnado al principio de cada bloque para que le guiara en la construcción del conocimiento teórico y práctico de la asignatura.

Seguidamente, fuimos eligiendo las lecturas que considerábamos básicas para que el alumnado fuera construyendo aquellos conocimientos necesarios para el desempeño docente, cuidando la variedad de fuentes bibliográficas, las perspectivas teóricas presentadas, la posibilidad de conocer distintas experiencias llevadas a cabo por otros profesionales y buscando un equilibrio entre los posicionamientos ontológicos, la construcción epistemológica de una teoría que ha de sustentar inevitablemente la práctica, y las peticiones del alumnado de conocer distintas y variadas metodologías de actuación directa en el aula.

En consonancia con lo descrito, fuimos planteando también unos criterios de evaluación, encaminados, no a proporcionar respuestas correctas, homogéneas y directas, sino a la elaboración de un discurso original y coherente en lo gramatical y argumental, con precisión conceptual en el conocimiento académico, con profundidad en la elaboración de ideas y con coherencia entre la fundamentación de las posiciones que se defiendan y la racionalidad de los argumentos que se utilicen.

A pesar de este primer trabajo de planificación, desde un primer momento éramos conscientes de que, realizar una planificación demasiado estricta y totalmente pre-establecida habría sido un error que probablemente habría invalidado el proceso innovador planteado, ya que, uno de los elementos más importantes a la hora de planificar un proceso de enseñanza y aprendizaje innovador, integral e inclusivo es, justamente, el tener en cuenta los aprendices y no entenderlos como sujetos homogéneos, pasivos y acrílicos.

Por ello, decidimos establecer un proceso de diálogo y colaboración que se fuera desarrollando a lo largo del curso, reuniéndonos y comentando avances, dificultades y situaciones emergentes, después de cada sesión de

aula, sacando a la luz, conforme se iba avanzando en la construcción de conocimiento, aquellos elementos no previsibles en una planificación externas y a priori, como por ejemplo, qué conceptos se hacían, para ese grupo concreto de aula, más complejos y alejados de sus realidades; cómo iban trabajando los grupos de trabajo; cuáles eran los temas que más conocían con anterioridad; qué concepción de la enseñanza manejaban; etc.

Paralelamente a los encuentros que manteníamos las dos docentes íbamos recogiendo datos acerca del proceso de cada uno y una de nuestros alumnos y alumnas en fichas que habíamos creados para ello, en aras de no perjudicar la experiencia innovadora puesta en marcha con una calificación finalista y centrada en clasificar y medir. Asimismo, a lo largo del desarrollo de las clases, íbamos hablando de forma individual con el alumnado, intentando, cuando lo fuese necesario, re-direccionar su proceso de construcción del conocimiento y reflexión personal, con el fin de que, el alumnado, pudiera, a través de los *feedback* proporcionados aprovechar al máximo dicha experiencia.

Analizados los datos recogidos en las fichas, leídos los trabajos teóricos y prácticos presentados por el alumnado, atendiendo a la responsabilidad académica de presentar una calificación y sin olvidar los criterios de evaluación planteados al principio de la experiencia, fuimos debatiendo y negociando la calificación que correspondería al alumnado, teniendo siempre en cuenta el proceso y progreso individual.

Finalmente, decidimos mantener una última sesión de evaluación cuyo objeto era, esta vez, el proyecto innovador puesto en marcha. Fuimos analizando los pasos llevados a cabo y reflexionando acerca de aquellos elementos que se podían mejor de cara a nuevos cursos académicos, sin olvidar que, a pesar de poder establecer principio básicos de actuación, cada grupo clase, sería distinto e irrepitible.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Cuando hablamos de innovación docente es inevitable que hablemos de un proceso complejo, en continuo movimiento y en el que se entrelazan múltiples factores ya que si hablásemos simplemente de hechos aislados interdependientes entre sí, estaríamos hablando de simples cambios.

Por ello, la experiencia que hemos presentado se compone de distintos factores que, cuando se unen y construyen de la mano dan vida a una innovación educativa.

Resaltar también que tres cursos académicos después de poner en marcha estas actuaciones con el alumnado del segundo curso de Educación Infantil de la Universidad de Almería, no podemos que estar muy satisfechas con los resultados.

En primer lugar, hemos evidenciado que el alumnado, a pesar de estar socializado en una enseñanza tradicional y acostumbrado a ser sujeto pasivo en el aula, inicialmente se extraña y en algunos casos rechaza, esta propuesta de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, con el paso de las sesiones la mayor parte del alumnado, que ha tenido que reajustarse a un proceso de enseñanza nuevo, comienza a percibir un cambio en su proceso de aprendizaje a pesar del esfuerzo que requiere el tomar un papel activo en el mismo, reconociendo las ventajas de esta nueva forma de acercarse al conocimiento académico.

En segundo lugar, hemos observado que esta forma de trabajo permite, aunque con un esfuerzo inicial importante, que el alumnado acabe teniendo acceso a una mayor cantidad de conocimiento y que reconozca haber interiorizado verdaderamente los aprendizajes propuestos.

En tercer lugar, con esta forma de trabajar, el alumnado no solo adquiere conocimientos académicos sino que comprende el significado real del trabajo en grupo y colaborativo, alejándose de la tendencia tradicional de dividir las tareas encomendadas en partes y que cada uno de los miembros del grupo de trabajo actúe de forma individual.

Finalmente decir que hemos querido describir esta experiencia docente, con el ánimo de exponer lo que para nosotras es una forma innovadora de acercarse y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad de forma colaborativa y coordinada. Además, con este escrito queremos estimular a otros compañeros y compañeras docentes de diferentes niveles educativos, para que se replanteen su función en las aulas, transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje, reformulando el conocimiento, las metodologías, los recursos, las estrategias de evaluación y el diálogo con sus compañeros y compañeras, para que se comience y continúe con un trabajo de reflexión conjunta que permita abordar la educación desde la innovación, más allá de la mera introducción de artefactos tecnológicos en las aulas que, sin duda, modifican el envoltorio pero realmente no reconstruyen ni el contenido ni la función que estos cumplen en las aulas.

## Referencias Bibliográficas

- BERMÚDEZ, Aurelio (Coord.). 2012. “Una experiencia de coordinación docente en Ingeniería Informática”. **ReVisión**, N° 2.
- BLANCO GARCÍA, Nieves. 2000. Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria. En RIVAS FLORES, José. (coord.). **Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?** Aljibe. Málaga (España).
- BLANCO LORENTE, Fernando. 2012. “El complejo reto de la coordinación docente”. **Revista de Docencia Universitaria**. N° 3.
- CARBONELL, Jaume. 2006. **La aventura de innovar**. Morata. Madrid (España).
- COOPER, Harris. 1988. “The structure of knowledge synthesis”. **Knowledge in Society**, N° 1: 104-126.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida. 2012. “Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación”. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. Vol. 3, N° 7. Disponible en <https://ries.universia.net/article/view/80>. Consultado el 16/09/2016.
- FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, Susana; FERNÁNDEZ SIERRA, Juan y RODRIGO, Monia. 2014. “Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión”. **Estudios sobre Educación**. N° 27:193-211
- FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, Susana y RODRIGO, Monia. 2015. Innovación docente en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Almería. En DEL VALLE MEJÍAS, María Elena y PARDILLA CASTILLO, Graciela. **Construyendo la nueva enseñanza superior**. McGraw-Hill. Madrid (España).
- FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, Susana y RODRIGO, Monia. 2012. “Study of the coordination and effectiveness of the inter-professional consulting systems for immigrants’ educational inclusion in Andalusian Schools”. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. N° 46: 2625-2629.
- FERNÁNDEZ OLASKOAGA, Lorea; FERNÁNDEZ DÍAZ, Elia y GUTIÉRREZ ESTEBAN, Prudencia. 2014. “La colaboración docente como base para la innovación y la investigación en los entornos de aprendizaje con TIC”. **Revista de Docencia Universitaria**, N° 4: 303-322.
- FUENTES-GUERRA SOLDEVILLA, Marina; GARCÍA CABRERA, M<sup>a</sup> del Mar; LLORENT GARCÍA, Vicente y OLIVARES GARCÍA, M<sup>a</sup> de los Ángeles. 2012. “La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado”. **Revista de Docencia Universitaria**. Vol.10, N° 2:395-409.

- FUCHS, Douglas y FUCHS, Lynn. 1994. "Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform". **Exceptional Children**, N° 60: 294-309.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Alfonso Javier y TROYANO RODRÍGUEZ, Yolanda. 2015. "El espacio europeo de educación superior y la figura del profesor tutor en la universidad". **Revista de Docencia Universitaria**. N° 7: 2-10.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María. 1998. "La micropolítica de las organizaciones escolares". **Revista de Educación**, N° 316:215-239.
- GOOR, Maximilian. 1994. "Collaboration enhances education for all students". **Advances in Special Education**, N° 8: 33-51.
- HARGREAVES, Andy 1996. **Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Morata. Madrid (España).
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna y RYAN, Jim. 1998. **Repensar la educación para los adolescentes**. Octaedro. Barcelona (España).
- HARGREAVES, Andy y FULLAN, Michael. 2014. **Capital profesional**. Morata. Madrid (España).
- KUNNARIA, Irma y ILOMÄKIB, Liisa. 2016. "Reframing teachers' work for educational innovation". **Innovations in Education and Teaching International**. Vol. 53, Iss. 2: 167-178. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2014.978351#preview>. Consultado el 16/09/2016
- LITTLE, Judith. 1990. Teachers as colleague. En LIBERMAN, Ann. (ed.). **Schools as collaborative culture: creating the future now**. Felner Press. London (England).
- LÓPEZ MENESES, Eloy. 2009. "Innovar con blogs en las aulas universitarias". **DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia**. N° 14. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/28319912\\_Innovar\\_con\\_blogs\\_en\\_las\\_aulas\\_universitarias](https://www.researchgate.net/publication/28319912_Innovar_con_blogs_en_las_aulas_universitarias). Consultado el 16/09/2016
- LÓPEZ MENESES, Eloy; COBOS SANCHIZ, David y PEDRERO GARCÍA, Encarnación. 2012. "Innovación docente con tecnologías de la información y la comunicación 2.0 en Ciencias Sociales: Una propuesta de trabajo con mapas conceptuales interactivos". **Revista de Educación de Extremadura**. Vol. 2, N° 3: 105-133.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana. 2007. **14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado**. Graó. Barcelona (España).
- LÓPEZ-YÁÑEZ, Julián. 2004. Condiciones socio-institucionales de la innovación en la Universidad. En RODRÍGUEZ LÓPEZ, Juana María. FONSECA MORA, María del Carmen y TIRADO MORUETA, Ramón. (co-ord.). **Innovar en la Universidad: experiencias de la Universidad de Huelva**. Serv. Publ. Universidad de Huelva: Huelva (España).

- LYOTARD, Jean-François. 2004. **La condición postmoderna**. Cátedra. Madrid (España).
- MARCELO, Carlos. 2013. “Las tecnologías para la Innovación y la práctica docente”. **Revista Brasileira de Educação**. N° 52.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. 1993. “Tecnocracia y control sobre el profesorado”. **Cuadernos de pedagogía**, N° 211: 61-64.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. 2008. “Pero ¿qué es la innovación educativa?” **Cuadernos de pedagogía**. N° 375: 78-82.
- MONEREO FORNT, Carles. 2010. “¿Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”. **Revista de Educación**. N° 350: 375-399.
- MURILLO ESTEPA, Paulino. 2001. **El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio**. Mergablum Edición y Comunicación. Sevilla (España).
- NUEZ, Graciela y SÁNCHEZ SUÁREZ, José. 2014. “Innovar para educar: Uso de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje del inglés”. **Historia y Comunicación Social**. N° 19: 771-779.
- PAREJA ALCARAZ, Pablo. 2014. “La coordinación del Trabajo de fin de Grado en Derecho en la UPF: funcionamiento y lecciones tras dos años de experiencia”. **Revista de Docencia Universitaria**. N° 4.
- RUDDUCK, Jean. 1991. **Innovation and Change: Developing Involvement and Understanding**. Open University Press. Buckingham (England).
- SÁNCHEZ BLANCO, Concepción. 1998. “¿Animarles a colaborar!, pero ¿Cómo? Dilemas docentes sobre la participación de las familias en la Educación Infantil”. **Revista Kikirikí Cooperación Educativa**, N° 50: 10-15.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, Patricio; RIVO LÓPEZ, Elena y DEL RÍO RAMA, María de la Cruz. 2012. “La coordinación de la docencia de grado en el marco del EEES: El caso de la Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo de Ourense”. **Revista de Docencia Universitaria**, N° 3: 285-299.
- SÁNCHEZ I VALERO, Joan Antón; FORÉS MIRAVALLES, Anna; SANCHOGIL, Juana y ORNELLAS, Adriana. 2010. Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En PAGÈS, Teresa y CORNET, Albert. **Buenas prácticas docentes en la Universidad: modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona**.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 2006. **La escuela que aprende**. Morata. Madrid (España).
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 2010. El proyecto de centro: una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En GIMENO SACRISTAN, José. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Morata. Madrid (España).

- SERRANO SÁNCHEZ, Rocío. 2010. "Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior". **Revista de Educación**. N°352: 267-287.
- SULLIVAN, John; MURPHY, Alan y FINCHAM, David. 2015. The story of an educational innovation: the MA in Catholic School Leadership at St Mary's University College, Twickenham, 1997–2013. Principles, pedagogy and research studies. **International Studies In Catholic Education**. Vol. 7, Iss. 1: 167-178. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19422539.2014.998497#preview> Consultado el 16/09/2016
- TORREGO EGIDO, Luis y RUIZ ESTEBAN, Cecilia. 2011. "La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado". **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 14, N° 4: 31-40. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1324593443.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324593443.pdf) Consultado el 16/09/2016
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. 2003. "Innovación en la enseñanza universitaria". **Contextos educativos**. N°6: 113-136.